DOCUMENT RESUME

ED 478 021 FL 801 567

AUTHOR	Soberanes, Juan F. Millan, Ed.
TITLE	Revista Interamericana de Educacion de Adultos, 1999 (Interamerican Review of Adult Education, 1999).
INSTITUTION	Centro de Cooperacion Regional para la Educacion de Adultos en America Latina y el Caribe (CREFAL), Patzcuaro (Mexico).; Organizacion del los Estados Americanos (OEA) (Mexico). Oficina de la Secretaria General en Mexico.
ISSN	ISSN-0188-8838
PUB DATE	1999-00-00
NOTE	161p.
AVAILABLE FROM	CREFAL, Quinta Erendira, 61609 Patzcuaro, Michoacan, Mexico. E-mail: jrivas@yreri.crefal.edu.mx.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
JOURNAL CIT	Revista Interamericana de Educacion de Adultos; v21 n1-3 1999
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC07 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Adult Education; Adult Literacy; *Educational Research ; Foreign Countries; Thinking Skills
IDENTIFIERS	*Mexico

ABSTRACT

This journal, written in Spanish, is a publication of the Centro de Cooperacion Regional para la Educacion de Adultos en America Latina y el Caribe (CREFAL), published in conjunction with the OAS. Its main objective is the dissemination of information on research and theoretical and methodological innovation in the field of adult education. Articles in this volume cover the following topics (titles are translated from the Spanish): "Group Dialogue in Meetings: The Ancient Problem of Developing Thinking Skills in Adult Education." (Bertha Salinas and Martha Sanchez); "Indigenous History, Culture, Protection, and Development and Differentiated Education in Mexico: Half a Century of Balancing Educational Policies in the Purhepecha Region" (Gunther Dietz); "Professional Identity of Adult Education Teachers: Teaching with a View of Transforming a Socio-Geographic Region" (Antonio Medina); "The Psychological Significance of Concepts Related to Environmental Education" (Alicia Moreno); and "Experience of the Riberena Organization in Their Fight against the Contamination of Lake Patzcuaro" (Joaquin Esteva). (Adjunct ERIC Clearinghouse for ESL Literacy Education.) (AS)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 478 021

REVISTA INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

J. Bathen

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

Año 21, núms. 1, 2 y 3, 1999

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

FL801567

2

BEST COPY AVAILABLE

La *Revista Interamericana de Educación de Adultos es* una publicación cuatrimestral del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) en coedición con la Organización de Estados Americanos (OEA).

Su principal objetivo es contribuir a la difusión de investigaciones e innovaciones teóricas y metodológicas entre los distintos agentes educativos involucrados en el campo de la educación de adultos; sus ejes temáticos son: educación de jóvenes y adultos, con énfasis en el campo del trabajo, el medio ambiente y desarrollo sustentable, la salud y el desarrollo local, evaluación y sistematización. Pretende también difundir las experiencias exitosas en la Región, para contribuir a la transformación de las prácticas, las sensibilidades y los entendimientos educativos, de modo de favorecer la construcción de una sociedad sin exclusiones.

Es una revista especializada, de opinión e investigación, abierta a distintas formas de pensamiento y al debate académico.

REVISTA INTERAMERICANA DE

EDUCACIÓN DE ADULTOS

"Donde nace el agua". Ma. Esther Francia.

OEA

CREFAL

Año 21, núms. 1, 2 y 3, 1999

Revista Interamericana de Educación de Adultos. *Publicación cuatrimestral. Año 21, núms. 1, 2 y 3, 1999.*

Las opiniones expresadas en los trabajos firmados son responsabilidad de sus autores. Se autoriza la reproducción de información si se cita la fuente. Para publicaciones de distribución comercial se requiere el permiso de los editores. Certificado de título Nº 7910 y de contenido No. 5611. Reserva No. 003012/94. Distribuido por CREFAL, Av. Lázaro Cárdenas s/n. Pátzcuaro. Michoacán. México, C.P. 61609. Impreso en México.

BEST COPY AVAILABLE

REVISTA INTERAMERICANA DE

EDUCACIÓN DE ADULTOS

Editor
Juan F. Millán Soberanes

Consejo editorial
Vicente Arredondo, Ana Deltoro, Enrique Pieck, Alicia Moreno, Arturo Saenz, Mauro Amatuzzi

Coordinador de la revista en el CREFAL
Jorge Rivas Díaz

Responsables de la edición
Luz Margarita Mendieta Ramos
José Luis Hernández O.

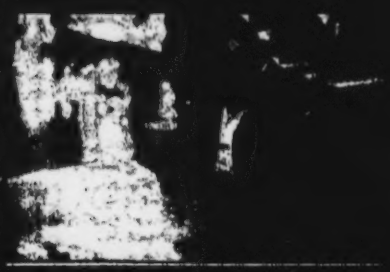
Diseño de portada, interiores y formación
Ma. Salud Mendoza González

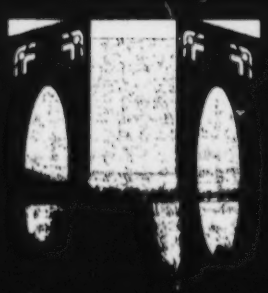
Pintura de la portada
"Donde nace el agua"
María Esther Francia

Fotos
Archivo fotográfico del CREFAL

Imágenes de las páginas falsas
"Amates de Guerrero", artesanía de México.

BEST COPY AVAILABLE





Índice General

Editorial

Artículos

13 El diálogo grupal en Reuniones: problema añejo y espacio para desarrollar habilidades de pensamiento en educación de adultos. *Bertha Salinas y Martha Sánchez.*

35 Indigenismo y educación diferencial en México: Balance de medio siglo de políticas educativas en la región purhépecha. *Gunther Dietz.*

61 Identidad profesional de los formadores de personas adultas: la acción formativa base de la transformación integral de la Comarca. *Antonio Medina.*

93 El significado psicológico de conceptos relativos a la educación ambiental. *Alicia Moreno.*

115 Experiencia de la Organización Ribereña contra la Contaminación del Lago de Pátzcuaro. *Joaquín Esteva.*

Reseñas

EDITORIAL

La *Revista Interamericana de Educación de Adultos* cumple sus 21 años cuando se concluye un siglo que provocó cambios profundos en las sociedades; con él termina también para la civilización occidental, un milenio. Época de clivajes y de esperanzas, de tareas pendientes y de memorias a veces terribles. Este es el tiempo en que pasamos de una educación de adultos entendida como educación fundamental para atender a la población rural e indígena, hacia una educación integral y permanente, que, a lo largo de la vida, incidan en el bienestar de las personas.

El siglo XXI se ha identificado como el de la sociedad del conocimiento; esta característica se desarrolla en el contexto de la globalización y de un significativo crecimiento en los medios y las tecnologías orientadas a facilitar la comunicación entre las personas y el flujo de la información a nivel mundial. Ante esto, se corre el riesgo de uniformizar las culturas en perjuicio de las particularidades de la diversidad cultural, y sin pretenderlo, promover la incomunicación entre las personas.

Es el tiempo en que enfrentamos el reto de una educación de adultos que acompañe los procesos de transformación de las identidades comunitarias en el horizonte de una creciente participación democrática, de la lucha contra las exclusiones y de la incorporación creativa a las modernas sociedades de la información.

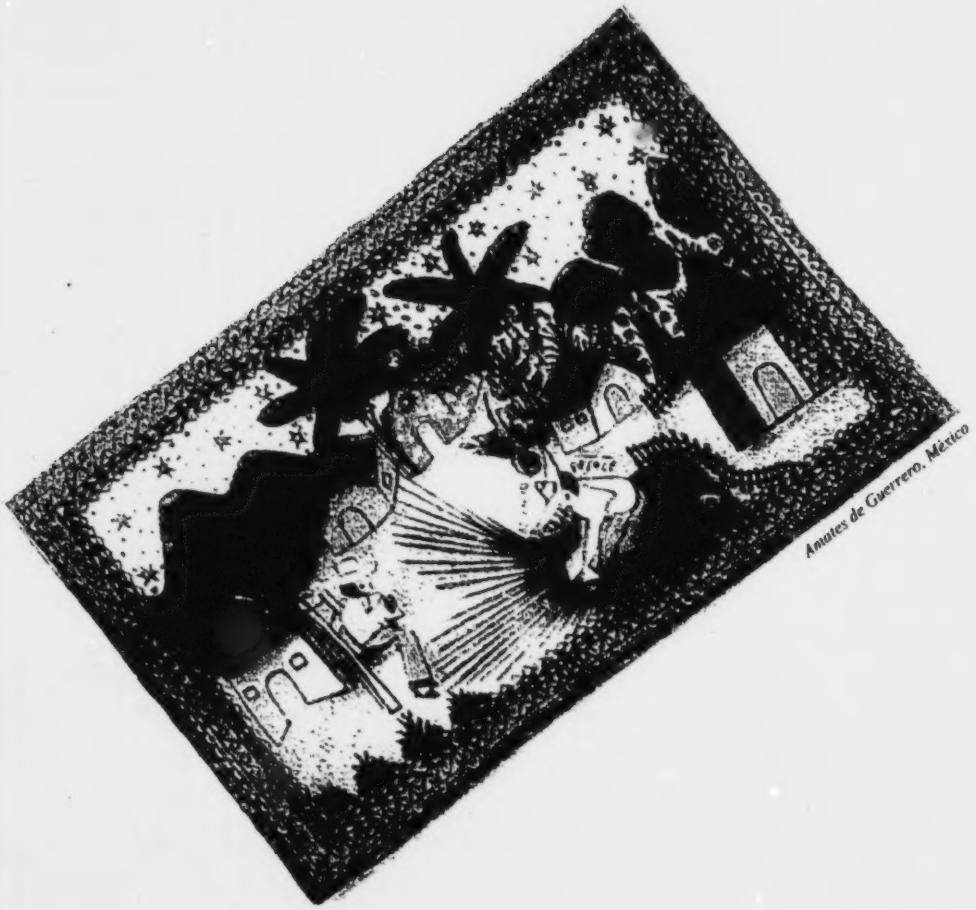
Son tiempos en los que las sociedades enfrentan el reto de la transición de un paradigma centrado en el crecimiento económico a uno centrado en el desarrollo humano integral. En este marco, la educación de jóvenes y adultos aparece como uno de los escenarios de una educación a lo largo de la vida pluridimensional, que abarque los aspectos del conocimiento y la producción, pero también de la convivencia y de la búsqueda de un desarrollo sustentable, sin exclusión de género, para mejorar la calidad de la vida.

Los educadores de adultos de las Américas estamos en busca de nuevas perspectivas, concepciones de la práctica educativa, interpretaciones de nuestras expectativas y responsabilidades, y de una nueva pedagogía.

En este sentido la OEA y el CREFAL aceptan el desafío de cooperar en el desarrollo de este campo de la educación, con la edición de esta revista que ponemos una vez más al servicio de los especialistas, directivos y educadores de la Región.

En los artículos que ahora publicamos se reflexiona sobre la metodología de la educación, la gestión educativa, la formación de formadores, así como la multiculturalidad y la educación ambiental; es una contribución que valoramos, tanto para la misión del CREFAL como para el cumplimiento de los compromisos de la educación de jóvenes y adultos (EDJA) asumidos en la CONFINTEA V.

Juan Fco. Millán Soberanes
Director General del CREFAL



Amates de Guerrero, México

ARTÍCULOS

El Diálogo Grupal en Reuniones: Problema Añejo y Espacio para Desarrollar Habilidades de Pensamiento en Educación de Adultos

Bertha Salinas y Martha Sánchez[1]

1. Introducción

Todos los grupos humanos requieren de las reuniones, juntas o asambleas para su funcionamiento. El tipo de reunión, su frecuencia y su dinámica habitual variarán dependiendo de la naturaleza de cada organización. Lo cierto es que la reunión es un instrumento necesario y cotidiano en las organizaciones sociales, populares, académicas, empresariales, ciudadanas, políticas, etcétera.

---

[1] *Las autoras son profesoras-investigadoras del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de las Américas Puebla, México y asesoras del Programa de Educación de Adultos "Puntos de Encuentro" INEA (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos) - UDLA, de Cholula, Puebla.*

Dirección electrónica: bsalinas@udlapvms.pue.udlap.mx

BEST COPY AVAILABLE

En el caso de la educación de adultos,[2] el grupo y la organización son fundamentales porque es ahí donde tiene lugar el hecho educativo, el aprendizaje. A su vez, las reuniones y asambleas son el espacio educativo por excelencia, diríamos que son la escuela de la organización (Salinas, 1992).

El diálogo es la base de toda reunión y es además un sustento epistemológico de la educación de adultos, en particular de las corrientes inspiradas en la pedagogía de Paulo Freire.

> La educación es comunicación, es diálogo en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados (Freire, 1993:77).

En gran parte de las organizaciones, independientemente de su carácter y objetivos, las reuniones se consideran como una pérdida de tiempo y se convierten en rituales formales o burocráticos.

La ineficiencia de las reuniones y de la capacidad de diálogo constituye un problema generalizado en nuestras sociedades, pero este trabajo centra la atención en las reuniones de las organizaciones sociales. Entenderemos por "organizaciones sociales" aquéllas sin fines de lu-

[2] *En este artículo entenderemos educación de adultos como un término amplio que incluye diversas modalidades pedagógicas y con fines sociales distintos, como son: alfabetización y educación básica de adultos, desarrollo comunitario, promoción social, educación para el trabajo y el empleo, y educación popular (véase conceptualización de términos y corrientes en: Salinas, Pieck y Safa, 1995).*

cro que buscan condiciones de vida digna para los sectores marginados, en el plano económico, político, social o espiritual. Objetivo que se inscribe dentro de procesos organizativos que apuntan hacia el fortalecimiento de la sociedad civil.

2. Propósito

El propósito de este artículo es analizar la problemática y la ineficiencia que se vive en las reuniones de las organizaciones sociales en general y plantear sus implicaciones en el campo de la educación de adultos.

Con base en la problemática, se presenta una propuesta de solución que facilite la construcción de un diálogo colectivo basado en argumentos, mediante la descripción de los principios generales de una metodología diseñada por el equipo[3] de investigación-acción al que pertenecen las autoras de este trabajo.

El diagnóstico de la problemática se desprende de una práctica de base durante más de 15 años con organizaciones urbanas y rurales de México y Centroamérica, así como de un sondeo realizado con dirigentes y promotores en los últimos tres años.

[3] *El equipo de investigación-acción está integrado por: Patricia Bezares, Rigoberto León, Jorge Márquez, Gabriela Montes, Javier Nava, Bertha Salinas y Martha Sánchez.*

Los problemas que se enfrentan en las reuniones, asambleas o juntas de las organizaciones, también se viven en los grupos comunitarios donde operan los programas de educación de adultos. En este sentido, se problematiza de qué manera algunos de sus principios pedagógicos rectores pueden dar lugar a un diálogo disperso y a reuniones poco eficientes en los grupos.

La problemática del diálogo y la conversación en los grupos humanos también ha sido abordada en otros ambientes, en este artículo se revisan algunos autores norteamericanos que desde el campo de la educación formal y el desarrollo organizacional empresarial han investigado sobre el diálogo y la interacción comunicativa.

La propuesta de solución, que se esbozará de forma general, se fundamenta en el desarrollo de habilidades del pensamiento y la construcción social del conocimiento. Es el resultado de tres años de trabajo, cuyo punto de partida fue la metodología de "Lectura crítica y escritura fundamentada" (Nava, 1989; Nava *et al.*, 1998). Se ha modificado continuamente como resultado de su prueba y aplicación con promotores comunitarios de México, con dirigentes mayas de Guatemala y con educadores populares de Cuba, durante 1997 y 1999.

3. PROBLEMÁTICA DE LAS REUNIONES

Plantear los problemas del diálogo en las reuniones es un objetivo central de este artículo, esperando motivar la discusión en los distintos ambientes donde existe una preocupación por la ineficiencia y dispersión que se experimenta en cada junta, asamblea o reunión en que participamos.

La problemática se abordará desde distintos niveles. El primero será la práctica cotidiana de las organizaciones de base, donde se sintetiza el autodiagnóstico que las autoras realizaron de su trabajo de promoción social desde hace diez años en grupos de México y Centroamérica. Este autodiagnóstico se reforzó con un trabajo sistemático de entrevistas y observaciones con organizaciones rurales, indígenas y urbanas.[4] El segundo nivel se refiere a la forma en que se aplican los principios de la educación de adultos, que propician problemas de dispersión y divergencia en el desarrollo de las reuniones. El tercer nivel es un análisis de las implicaciones educativas,

4 *El trabajo se realizó de enero de 1997 a 1999, a través de cuestionarios y conversaciones con 60 dirigentes sociales y educadores populares de México, Guatemala, El Salvador, Cuba y Puerto Rico. La observación participante se utilizó en asambleas y juntas de trabajo de tres organizaciones distintas (indígena de productores en Oaxaca, México; educativa en zona semiurbana en Puebla, México y una organización de dirigentes mayas en Quezaltenango, Guatemala) para obtener un registro del discurso colectivo, utilizando un instrumento diseñado por las autoras.*

organizativas y políticas que tiene esta problemática en el desarrollo individual y colectivo de los grupos comunitarios. Por último, se hace breve mención de los trabajos de autores norteamericanos que diagnostican, desde el campo empresarial y escolar, una problemática similar a la detectada por las autoras en los grupos comunitarios.

3.1. Autodiagnóstico desde la práctica de organizaciones sociales

Las personas y grupos consultados expresaron de forma abierta su percepción de las deficiencias de las reuniones en que participaban o coordinaban. El resultado de este autodiagnóstico mostró que existen problemas y deficiencias comunes, independientemente de los ámbitos de trabajo, niveles de escolaridad, etnias y países.

De forma sintética se presenta una descripción de los problemas más frecuentemente mencionados, agrupados en categorías.

✧ Participación

Entendida como la asistencia irregular a las reuniones o que se da por costumbre u obligación. En consecuencia, los asistentes suelen ser pasivos y muestran poco interés en la discusión.

✧ Uso de la palabra

Generalmente, se arguye que la reunión es el lugar de expresión libre de las ideas, pero en la dinámica real se observa un acaparamiento del uso de la palabra por algunos. A su vez, por timidez o inseguridad, muchos compañeros no expresan sus ideas en el momento oportuno. Esto genera que los puntos de vista diferentes se manifiesten fuera de la reunión, como rumores o inconformidades.

✧ Atención

La atención se refiere al seguimiento que dan los participantes a las ideas o temas de una reunión. En la práctica se constata que no se pone suficiente atención a lo que se discute y se toman acuerdos que después los participantes no avalan o transmiten equivocadamente a sus bases.

✧ Acuerdos y Consenso

La falta de acuerdos claros para todos los asistentes de una reunión, es una deficiencia grave que constantemente surge. Además, se observa que en ocasiones para finalizar largas discusiones se recurre a la votación, sin que se tenga claro sobre qué se va a elegir o decidir.

✧ Tiempo- Agenda

El tiempo es una constante que determina la dinámica de las reuniones. Es co-

mún la preocupación por agotar los puntos de la agenda y terminar pronto la reunión, cumpliendo así con una formalidad. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, el sentir de los participantes es que las reuniones son largas y cansadas, se habla de lo mismo y no hay avances, sólo se pierde tiempo.

3.2. *Relación entre la problemática en reuniones y la educación de adultos*

Los principios de la educación de adultos,[5] por todos los lectores conocidos, indudablemente han representado un avance en la concepción pedagógica (Salinas, Pieck y Safa, 1995). Esta se ha reflejado, en la práctica latinoamericana en logros como diversas metodologías participativas, el crecimiento personal del adulto, formación de numerosos círculos de adultos, nueva currícula de educadores y diseño de materiales educativos innovadores – entre otros.

Sin embargo, se argumenta que la forma en que se aplican los principios de la educación de adultos en los grupos populares, no contribuye al desarrollo de reuniones más eficientes y basadas en consensos argumentados.

Si consideramos el eje de lo participativo como parte medular de los principios de la educación de adultos es necesario revisar ¿cómo se ha dado realmente la participación? Con frecuencia ésta se motiva utilizando diversidad de técnicas, pero cabe preguntarse hasta qué punto los educadores le dan un sentido a la participación para lograr avances constructivos en las reuniones. ¿Hasta dónde la participación tiene únicamente un valor simbólico para liberar la palabra? La participación grupal y la votación como medio de decisión ¿habilitan realmente a los grupos de adultos para negociar con terceros y proponer cambios sociales?

La coyuntura actual de la educación de adultos[6] se caracteriza por la necesidad de potenciar los programas y políticas,

---

[5] *Los principios básicos de la educación de adultos que se consideraron para los fines de este artículo son:*
- *el grupo es el espacio de aprendizaje más importante,*
- *la participación de todos debe estimularse,*
- *la expresión se promueve utilizando diversos códigos para propiciar la liberación de la palabra del adulto,*
- *todos aprenden de todos,*
- *la experiencias vividas por los adultos son fuente de conocimiento,*
- *los aprendizajes deben ser útiles y significativos para la vida cotidiana de los adultos, y*
- *la relación entre educador y educandos es horizontal y flexible.*

[6] *En esta coyuntura han sido determinantes los planteamientos de la V Conferencia Mundial de Educación de Adultos de Hamburgo, 1997 (CONFINTEA) y de la precedente Reunión Preparatoria Latinoamericana de Brasilia, 1997.*

enmarcándolos en el concepto de "educación a lo largo de toda la vida", para superar la visión supletoria a la cual se ha asociado históricamente (CREFAL, *et al.*, 1998). Precisamente por los nuevos retos que se abren a futuro conviene revisar autocríticamente las limitaciones de la práctica participativa y grupal.

Las limitaciones que señalaremos son aquéllas que están directamente relacionadas con las habilidades de pensamiento y de comunicación necesarias para la realización de reuniones eficientes y argumentadas. Como resultado de la revisión de nuestra propia práctica de base con adultos y a través del diálogo con numerosos educadores populares de México, Guatemala y Cuba, hemos constatado que el enfoque participativo y grupal:

- ha dado prioridad a los contenidos y descuidado el desarrollo de habilidades de pensamiento,
- ha puesto el énfasis en el grupo y desatendido el proceso de aprendizaje del individuo,
- ha promovido la participación y la comunicación grupal para formar en la democracia, pero se proporciona un limitado habilitamiento para ejercer esa participación,
- ha estimulado la expresión colectiva de ideas de tipo divergente y no ha promovido la construcción colectiva de conocimiento de tipo convergente,
- ha desarrollado lo subjetivo y ha minimizado la objetividad y la capacidad de argumentación, y
- ha estado marcada por lo ideológico, sin buscar un equilibrio con lo lógico.

Puede concluirse que las reuniones son el espacio educativo natural, tanto de los grupos de adultos como de las organizaciones populares en general, donde se en-

frentan problemas de comunicación y eficiencia, que no han sido resueltos con los aportes educativos de la educación de adultos. El mayor esfuerzo metodológico y práctico se sitúa en legitimar la participación, pero se requiere un salto cualitativo para avanzar hacia una participación razonada. Es necesario desarrollar las habilidades de pensamiento en el individuo que ayuden a construir sujetos colectivos, lo cual implica redefinir el diálogo en las reuniones.

3.3. Problemas del diálogo en otros ámbitos

Para profundizar en el análisis de la problemática del diálogo en reuniones y con el fin de identificar propuestas de solución se realizó una investigación documental por medio de una búsqueda en bases de datos, utilizando descriptores como: diálogo, grupo, discurso, comunicación eficiente, etcétera.

El resultado obtenido motivó al equipo de investigación a profundizar en el diseño de la metodología que de forma paralela se venía desarrollando, ya que diversos autores norteamericanos y europeos consideran al diálogo como un tema fundamental en el ámbito educativo formal y en el desarrollo empresarial.

Tal es el caso de Isaacs (1996: 21), quien considera al diálogo como disciplina de investigación colectiva y señala cuatro temas fundamentales que definen su rol:

> 1) El diálogo parece emerger como piedra angular del aprendizaje organizacional, área en la que administradores y líderes activamente realizan esfuerzos para rediseñar sus organizaciones.
>
> 2) El diálogo aparece como una poderosa forma de aprovechar la forma inherente de autorganización de la inteligencia colectiva de grupos, así como ampliar y profundizar el proceso de investigación o cuestionamiento colectivo.
>
> 3) El diálogo muestra posibilidades para promover importantes cambios en la manera en que los seres humanos pueden gobernarse a sí mismos, en dominios públicos y privados.
>
> 4) El diálogo promete ser una aproximación alternativa para producir acciones coordinadas entre colectivos.

Burbules (1997) considera que el diálogo, en la tradición educativa del pensamiento occidental, es el ideal de un particular tipo de interacción comunicativa. Compara los trabajos de Platón y Freire sobre el diálogo, concluyendo que a pesar de sus diferencias respecto a la naturaleza del conocimiento, los objetivos de la educación y los méritos de una democracia, ambos coinciden en su potencial emancipatorio.

Jenklin & Carr (1996) definen el diálogo, como un tipo de conversación entre dos o más individuos, donde el significado se construye a través del compar-

tir; por lo que la naturaleza de la conversación está en función de su propósito.[7]

En este sentido, Isaacs (1996) coincide con Jenklin & Carr (1996), cuando señala que el propósito del diálogo es crear un marco donde se mantenga la conciencia colectiva.

✧ Problemática sobre el diálogo

Los autores que analizan la problemática del diálogo coinciden en citar las ideas del físico David Bohm (Jenklin & Carr,1996; Isaacs, 1996; Dixon,1996), quién señala que el problema fundamental del diálogo es el "pensamiento fragmentado".

Las ideas de Bohm sobre el diálogo tienen su origen en la experiencia y conocimiento de la física, define al mundo como el flujo de un todo inquebrantable, que funciona como un organismo integral. Sin embargo, las personas continuamente lo percibimos como si estuviera hecho de múltiples fragmentos. Esta es la razón por la que se generan pensamientos fragmentados y conocimientos tácitos[8] (Dixon, 1996).

Para Bohm los propios puntos de vista son programas que deben ser continuamente examinados y cuestionados, pues median las acciones del individuo. La concepción fragmentaria del mundo se descubre a través del diálogo, pues lo importante no es el desarrollo de una inteligencia individual, sino el desarrollo de una inteligencia social. Bohm sugiere que los participantes del diálogo suspendan la emisión de juicios, para considerar sus supuestos y los de otros. No es necesario que todos tengan las mismas opiniones para que surjan los significados compartidos. El acuerdo de unión es percibir el significado de los otros, más que el contenido de las opiniones y los supuestos de cada uno (Dixon, 1996).

✧ Problemática en el ámbito educativo formal

Jenklin & Carr (1996) explican la problemática que enfrentan las organizaciones educativas, cuando realizan proce-

---

[7] *1) Si el propósito es la negociación o intercambio de ideas en función de un problema determinado, la naturaleza de la conversación es la transacción; 2) cuando los participantes de la conversación suspenden sus opiniones de tipo personal y sus juicios a los otros, se logra una conversación de naturaleza transformadora; y 3) cuando el propósito es salir fuera de las estructuras escolares y de aprendizaje, buscando el cambio educativo y la creación de nuevos sistemas, la conversación adquiere una naturaleza trascendente.*

[8] *Conocimiento tácito: conocimiento sobreentendido, no expresado formal o explícitamente, para que sea entendido por todos. Se da el supuesto de que es entendido.*

sos de deliberación sobre cambios educativos u otros tópicos.

Se basan en la ideas de Bohm, y de su concepto sobre el pensamiento fragmentado para analizar las causas de la problemática.

La diversidad de puntos de vista y la crisis en su percepción provoca que el diálogo se limite a enjuiciar el valor de cada defensa y a defender el propio punto de vista.

Para mejorar el diálogo, estos autores recomiendan el diseño de distintas formas de conversación,[9] que logren mayor coherencia en el pensamiento, suspensión de juicios y compartir puntos de vista.

[9] *Jenklin & Carr (1996) caracterizan otros tres tipos conversación: dialéctica, de discusión y de diseño. La conversación dialéctica está en función de un argumento lógico para llegar a la verdad, por lo que su discurso es de naturaleza argumentativa. La conversación de discusión se refiere a la defensa de una posición individual, influida subjetivamente por la opinión y la suposición. Estos dos tipos de conversación son similares, ya que promueven el cambio dentro del sistema escolar y son de naturaleza cerrada o convergente. Por último, la conversación de* diseño *tiene como objetivo la creación de un nuevo sistema, además de promover su trascendencia. Junto con la conversación dialógica pretenden el cambio del sistema escolar, siendo ambos de naturaleza abierta y divergente.*

tir; por lo que la naturaleza de la conversación está en función de su propósito.[7]

En este sentido, Isaacs (1996) coincide con Jenklin & Carr (1996), cuando señala que el propósito del diálogo es crear un marco donde se mantenga la conciencia colectiva.

✧ Problemática sobre el diálogo

Los autores que analizan la problemática del diálogo coinciden en citar las ideas del físico David Bohm (Jenklin & Carr,1996; Isaacs, 1996; Dixon,1996), quién señala que el problema fundamental del diálogo es el "pensamiento fragmentado".

Las ideas de Bohm sobre el diálogo tienen su origen en la experiencia y conocimiento de la física, define al mundo como el flujo de un todo inquebrantable, que funciona como un organismo integral. Sin embargo, las personas continuamente lo percibimos como si estuviera hecho de múltiples fragmentos. Esta es la razón por la que se generan pensamientos fragmentados y conocimientos tácitos[8] (Dixon, 1996).

Para Bohm los propios puntos de vista son programas que deben ser continuamente examinados y cuestionados, pues median las acciones del individuo. La concepción fragmentaria del mundo se descubre a través del diálogo, pues lo importante no es el desarrollo de una inteligencia individual, sino el desarrollo de una inteligencia social. Bohm sugiere que los participantes del diálogo suspendan la emisión de juicios, para considerar sus supuestos y los de otros. No es necesario que todos tengan las mismas opiniones para que surjan los significados compartidos. El acuerdo de unión es percibir el significado de los otros, más que el contenido de las opiniones y los supuestos de cada uno (Dixon, 1996).

✧ Problemática en el ámbito educativo formal

Jenklin & Carr (1996) explican la problemática que enfrentan las organizaciones educativas, cuando realizan proce-

---

[7] *1) Si el propósito es la negociación o intercambio de ideas en función de un problema determinado, la naturaleza de la conversación es la transacción; 2) cuando los participantes de la conversación suspenden sus opiniones de tipo personal y sus juicios a los otros, se logra una conversación de naturaleza transformadora; y 3) cuando el propósito es salir fuera de las estructuras escolares y de aprendizaje, buscando el cambio educativo y la creación de nuevos sistemas, la conversación adquiere una naturaleza trascendente.*

[8] *Conocimiento tácito: conocimiento sobreentendido, no expresado formal o explícitamente, para que sea entendido por todos. Se da el supuesto de que es entendido.*

sos de deliberación sobre cambios educativos u otros tópicos.

Se basan en la ideas de Bohm, y de su concepto sobre el pensamiento fragmentado para analizar las causas de la problemática.

La diversidad de puntos de vista y la crisis en su percepción provoca que el diálogo se limite a enjuiciar el valor de cada defensa y a defender el propio punto de vista.

Para mejorar el diálogo, estos autores recomiendan el diseño de distintas formas de conversación,[9] que logren mayor coherencia en el pensamiento, suspensión de juicios y compartir puntos de vista.

[9] *Jenklin & Carr (1996) caracterizan otros tres tipos conversación: dialéctica, de discusión y de diseño. La conversación dialéctica está en función de un argumento lógico para llegar a la verdad, por lo que su discurso es de naturaleza argumentativa. La conversación de discusión se refiere a la defensa de una posición individual, influida subjetivamente por la opinión y la suposición. Estos dos tipos de conversación son similares, ya que promueven el cambio dentro del sistema escolar y son de naturaleza cerrada o convergente. Por último, la conversación de* diseño *tiene como objetivo la creación de un nuevo sistema, además de promover su trascendencia. Junto con la conversación dialógica pretenden el cambio del sistema escolar, siendo ambos de naturaleza abierta y divergente.*

Cuando el diálogo evoluciona se construye un nuevo lenguaje, y emerge la conciencia colectiva a través del reconocimiento de la diversidad dentro del grupo (Jenklin & Carr,1996).

✧ Problemática en el ámbito del desarrollo organizacional

Desde este ámbito que se refiere a la organización empresarial, Argyris (citado por Dixon, 1996) considera que cuando interactúan los miembros de una organización hay tres estrategias que limitan su aprendizaje:[10]

1) Formular preguntas de manera que la otra persona esté de acuerdo con el propio punto de vista.
2) Defender el propio punto de vista, de manera que se limita a los otros a cuestionarlo.
3) Evaluar en privado o personalmente el punto de vista de otras personas, atribuyéndole ciertas causas al mismo (Dixon, 1996).

Otro problema que limita el aprendizaje, según Argyris, es la tendencia de las personas a hacer inferencias rápidamente de lo que ven y escuchan. Para contrarrestar este problema propone tres estrategias:

1) Investigar activamente los otros puntos de vista y los razonamientos que los sustentan.
2) Defender el propio punto de vista y razonar de manera que se permita a los otros confrontarlo y ayudar a quien habla a descubrir dónde su punto de vista puede ser erróneo.
3) Exponer públicamente las inferencias que una persona hace sobre otros puntos de vista e invitar a los otros a corregirlas si son inexactas o equivocadas (Argyris citado por Dixon, 1996).

Utilizando estas estrategias, las personas que dialogan descubren puntos de vista más adecuados que aquéllos con los que inició la interacción. Es decir, se está construyendo el aprendizaje alrededor de un propósito o situación problema.

Algunos de los autores referidos ofrecen recomendaciones y estrategias para resolver la problemática del diálogo en reuniones a nivel general, sin embargo, no reportan una metodología operativa de formación.

Esta revisión documental permite confirmar que en ámbitos distintos a la educación de adultos, como son la educación formal y el desarrollo organizacional, se considera que hay muchos pro-

[10] *Después de analizar 6 000 casos, Argyris determinó tres estrategias, a través de las cuales la interacción obstaculiza el aprendizaje organizacional (Dixon, 1996). Esto equivale a lo que Bohm dice que obstaculiza el compartir significados.*

blemas para el diálogo constructivo y que tiene un gran potencial educativo y emancipatorio.

3.4. Análisis de la problemática y sus implicaciones en el desarrollo de la persona, del grupo y del diálogo

Este apartado presenta una síntesis analítica de los tres apartados anteriores. El autodiagnóstico de la problemática de las reuniones, así como la aplicación de algunos principios de la educación de adultos que no han ayudado a solucionarla, representan una visión desde la práctica y desde el contexto latinoamericano. Mientras que la selección de ideas y autores interesados en los problemas del diálogo, la conversación y la interacción comunicativa en las organizaciones, provienen de una revisión documental que manifiesta la visión del problema desde los países industrializados, y en particular de Estados Unidos.

El cuadro que a continuación se presenta, sintetiza los problemas discutidos previamente en los tres ámbitos que encabezan las columnas verticalmente. Dichos problemas se clasificaron horizontalmente en tres niveles: sujeto-individuo; sujeto-colectivo y objeto-diálogo, por ser los componentes más importantes que coexisten en una reunión.

Síntesis de la problemática del diálogo por ámbito y nivel

NIVEL DE ANÁLISIS	AUTODIAGNÓSTICO	PRINCIPIOS EDA	AUTORES E.U.
SUJETO-PERSONA	- Participación insuficiente. Asistencia por costumbre y obligación. - Uso de la palabra centrado en unos pocos o participaciones no oportunas. - Falta de atención al tema central de reunión. - Expresión de inconformidades fuera de la reunión (rumores). - Sensación de tedio y poco avance en las reuniones	- Prioridad al aprendizaje de contenidos y menor énfasis en desarrollo de habilidades de pensamiento. - Limitada atención al proceso de aprendizaje individual. - La subjetividad es valorada como fuente de aportes de los participantes (análisis de la realidad).	- Necesidad de suspender juicios para entender las ideas de otros. - Incoherencia del pensamiento (fragmentación). - Crisis en la percepción de las ideas o mensajes de otros. - Inferir rápidamente con datos insuficientes. - Falta de globalidad en el pensamiento.
SUJETO-COLECTIVO	- Votación como medio para llegar a acuerdos. - Precipitación de conclusiones para terminar la reunión. - Tiempo insuficiente para cubrir agenda.	- El grupo es el espacio educativo. - Énfasis en la expresividad grupal de tipo divergente, dificultad para lograr acuerdos convergentes.	- Interacción grupal enjuicia el valor de cada defensa y el punto de vista propio. - Posiciones polarizadas en el cuestionamiento colectivo.
OBJETO-DIÁLOGO	- Acuerdos no comprendidos o avalados. - Transmisión distorsionada de acuerdos.	- El diálogo tiene como base y criterio de verdad: lo pedagógico y lo ideológico.	El diálogo tiene potencial emancipatorio (como proceso de cuestionamiento, duda, reexaminación de supuestos y clarificación de significados)

La interpretación del Cuadro permite identificar algunas diferencias entre los tres ámbitos y los aspectos problemáticos que cada uno prioriza.

A nivel del sujeto-persona, el autodiagnóstico enfatiza aspectos de forma que son observables en las reuniones y en la cantidad de la participación; las limitaciones de la educación de adultos se refieren a las estrategias de aprendizaje individual y a los contenidos (escasa atención al aprendizaje individual y al desarrollo del pensamiento, prioridad a contenidos y sobre valoración de la subjetividad). Por último,

los autores norteamericanos refieren la problemática a los procesos de pensamiento.

En el nivel del sujeto-colectivo, la comparación entre los tres ámbitos resulta similar. El autodiagnóstico se centra en la forma, en los procedimientos; la educación de adultos, en el grupo de aprendizaje, y los autores norteamericanos en la formulación de juicios en la interacción grupal.

En el nivel del objeto o diálogo, en el autodiagnóstico se enfatiza el problema de los acuerdos o la toma de decisiones, en la educación de adultos, el criterio de verdad de las discusiones, y en los autores norteamericanos el diálogo y los significados.

Este análisis comparativo indica que la problemática del diálogo en las reuniones desde el ámbito latinoamericano, denota una preocupación por los procesos grupales, participativos e ideológicos, mientras que el desarrollo del pensamiento y la expresión de ideas fundamentadas no se perciben como factores determinantes del diálogo y la calidad de los acuerdos. Aspectos que sí son objeto de atención en la revisión de literatura sobre el diálogo.

De este apartado se concluye la necesidad de incidir en la problemática del diálogo en las reuniones para potenciar: la vida de las organizaciones sociales, la educación de adultos y la cultura democrática.

También se constató que esta problemática es objeto de interés en Norteamérica y en el campo del desarrollo organizacional; pero no se han localizado propuestas metodológicas concretas para solucionarla. La excepción fue un proyecto de investigación, denominado "diálogo" (Isaacs, 1996), sin embargo, no presenta un procedimiento operativo.

Se planteó la importancia de que la educación de adultos revise autocríticamente su pedagogía de la participación para pasar a una fase más integral, ya que un logro indiscutible de las últimas tres décadas ha sido la creación de espacios de liberación de la palabra y de la expresión grupal. Una nueva etapa de la educación de adultos, concebida como "educación a lo largo de toda la vida" requiere que se desarrollen las habilida-

des del pensamiento y las competencias comunicativas (orales y escritas) del adulto y las organizaciones de base.

4. PROPUESTA: ESBOZO DE UNA METODOLOGÍA. CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL DIÁLOGO ARGUMENTADO

4.1. Consideraciones previas

La propuesta metodológica no se desarrolla en detalle, ya que será el tema de otro artículo y de un libro en preparación. De acuerdo con el propósito de este artículo se presenta un esbozo introductorio, con el fin de mostrar de qué manera la metodología intenta responder a los tres niveles de la problemática descrita en el apartado anterior (veáse Cuadro).

La naturaleza vivencial y constructivista de la metodología hace difícil su descripción escrita de forma estática y lineal. Por tanto, es preciso advertir al lector que la metodología no se concibe como una secuencia lineal de objetivos y actividades porque cada grupo con el que se aplica tiene características propias y una dinámica distinta.

Desde su primera aplicación piloto en 1997,[11] la metodología está en constante experimentación ya que la práctica ha mostrado que el tipo de reunión, en función de su propósito, exige profundizar en determinadas operaciones mentales.

Las reuniones a las que se aplica la propuesta metodológica son aquéllas cuyo propósito requiere de argumentación y por tanto un proceso de pensamiento convergente. Por ejemplo reuniones donde el objetivo es: planificar acciones, evaluar, formular propuestas, elegir cargos o representantes y tomar decisiones (Sánchez, 1998).

Los términos que designan la metodología Construcción Colectiva del Diálogo Argumentado (CCDA) significan:

- construcción: proceso de integración de puntos de vista o datos para generar una idea,
- colectiva: aportes individuales para contribuir al propósito común,
- diálogo: interacción de ideas que convergen en significados compartidos dentro de una estructura básica o hilo conductor, y
- argumentado: ideas y conclusiones fundamentadas lógicamente.

[11] *Se aplicó con un grupo de 13 representantes de diversas organizaciones comunitarias mayas en el departamento de Quezaltenango, Guatemala.*

4.2. Habilidades a desarrollar

4.2.1. A nivel del sujeto-persona

Como se mencionó, un problema frecuente en las reuniones es que el diálogo se obstaculiza porque no se comparten significados, porque no hay una escucha real ni capacidad de expresar con precisión las ideas propias.

Se considera indispensable desarrollar habilidades cognitivas a nivel del individuo como condición para mejorar las habilidades comunicativas. Esto plantea la necesidad de habilitar en la comprensión objetiva de cada idea que se escucha y en la fundamentación de cada idea que se expresa. De esta forma se contrarresta la subjetividad y la divergencia de infinidad de ideas o puntos de vista que usualmente surgen en las reuniones.

La objetividad ayuda a crear significados comunes en un grupo que dialoga, lo que supone suspender los juicios propios para aceptar y descubrir otros puntos de vista distintos al propio. Si cada individuo no es capaz de frenar la emisión de juicios personales ante lo que escucha, es imposible realizar una construcción colectiva dialógica.

De aquí la importancia de que el nivel de sujeto-persona sea un objetivo central de esta propuesta metodológica.

Las habilidades centrales de la metodología son aquéllas que cotidianamente todas las personas utilizamos. Continuamente interpretamos lo que otros dicen,

lo que observamos del mundo, las conductas de los demás. Del mismo modo, hacemos predicciones o inferencias de lo que puede ocurrir mañana o en el futuro. Todos hacemos juicios sobre hechos, personas, o situaciones, es decir tenemos opiniones.

Las cuatro habilidades que ejercita la metodología en el individuo son:

a) Interpretación objetiva:

Consiste en que una persona comprenda una idea basándose en las palabras que

otra persona expresó o en el contenido textual de un escrito; es decir, para ser objetivo se debe referir al objeto que está interpretando.

b) Inferencia:

Esta es la habilidad de anticipar o predecir ideas o relaciones lógicas entre las partes del diálogo de una reunión, pero con base en algunas partes de información que ya se conocen.

c) Identificación de partes:

Referirse o recordar con claridad una parte del diálogo, –algo que se dijo objetivamente– que sea pertinente y relevante en función de la intención de la reunión.

d) Evaluación o juicios:

Juzgar el valor de una idea supone la capacidad de descubrir qué tipo de razonamiento utilizó una persona para defender una opinión. El juicio sobre el valor de esa idea requiere utilizar criterios de pertinencia, suficiencia, equilibrio, verdad, consistencia, etcétera. (Nava, 1989; Nava *et al.* 1998).

4.2.2. A nivel del sujeto-colectivo

Las habilidades del nivel individual, se desarrollan siempre en el espacio colectivo de un grupo de trabajo, dada la base constructivista de la metodología. Por tanto, la objetividad, la inferencia y los juicios razonados, se ejercitan en combinación con las habilidades comunicativas que posibilitan el diálogo, es decir en el nivel del sujeto-colectivo.

a) Las dos habilidades comunicativas que desarrolla la metodología son la "Escucha exigente" y el "Hablar cuidadoso" (Sánchez, 1998).

- Escucha exigente

Consiste en la capacidad de escuchar a los demás, interpretando objetivamente lo que dice en cada parte de su intervención, juzgar la información que ofrece y

la forma en que la relaciona. Asimismo, la escucha requiere decir al otro cuando su intervención no se relaciona con el objeto de discusión (no pertinente) o cuando se pierde de vista el propósito. Por las susceptibilidades que esta habilidad puede despertar en los compañeros participantes de una reunión, se insiste en la importancia de separar a la persona de las ideas que expresa. Esto posibilita la disensión y la pluralidad de ideas.

- Hablar cuidadoso

Esta habilidad es la otra cara de la escucha exigente, ahora aplicada a la expresión de ideas, por lo que se utilizan prácticamente los mismos criterios. Hablar con cuidado no significa utilizar un vocabulario perfecto o elocuencia retórica, sino pensar bien antes de hablar. Es la habilidad de hablar con precisión y decir claramente en qué se está en acuerdo o desacuerdo e indicar por qué, es capacidad de fundamentar. Hablar con objetividad es referirse a ideas expresadas realmente por otras personas en la reunión y no a interpretaciones o prejuicios.

Cabe destacar que el hablar cuidadoso puede manifestarse como una clara contribución a la construcción colectiva cuando se guarda un silencio activo o cuando se retira una idea propia de la discusión por el convencimiento de que fue mejorada por los otros o porque salía del propósito de la reunión.

b) Condiciones para la construcción colectiva

Las actitudes y disposiciones que todos los miembros de un grupo deben tener presentes para garantizar que las habilidades anteriores se apliquen y que exista un proceso de construcción colectiva, son las siguientes:

- Vigilancia colaborativa en el hablar y escuchar.
- Permanencia del referente o tema.
- Conservar la dirección hacia el propósito.
- Sentido de avance y progreso.
- Uso de términos e ideas comunes construidos en la reunión.
- Avance al ritmo de todos.
- Llegar a acuerdos por convencimiento.
- Diferir de la idea de una persona no es estar en su contra.
- Participar oportunamente.
- Retirar una idea personal para facilitar el avance colectivo.
- Integrar dos o más ideas de otros es un aporte.

4.2.3. A nivel del objeto o la construcción del diálogo

El objeto del diálogo, es decir sobre qué se habla y para qué se habla, se desarrolla con base en una estructura lógica.

Es el camino global que facilita que el sujeto colectivo vaya construyendo ideas con significados compartidos que lo encaminen hacia el logro de acuerdos avalados y argumentados, basados en la objetividad y la lógica.

El habilitamiento consiste en manejar la estructura básica PIRC, cuyos elementos son: Propósito (P), Información (I), Razonamiento o Relaciones (R) y Conclusión (C) (Nava, 1998).

El primer paso consiste en construir y definir con claridad el Propósito (P) de una reunión, esto facilita que todo el grupo comparta desde el principio de qué o de quién se hablará.

En función del propósito, el grupo podrá inferir qué tipo de información o ideas necesita aportar, y cuáles, aunque parezcan del mismo tema, no son pertinentes para el propósito. Pero no basta aportar mucha información útil, es preciso relacionarla correctamente para llegar a una conclusión. Es aquí donde tiene lugar el razonamiento o la operación mental que el grupo aplica según el propósito de una reunión. Este razonamiento u operación variará y podrá ser la toma de decisiones, la evaluación, el análisis de la realidad, la planeación, etcétera.

Todas las habilidades a nivel del sujeto-individuo antes mencionadas se retoman y aplican para facilitar el dominio de esta estructura básica del diálogo argumentado.

4.3. Recursos pedagógicos de la metodología

La metodología utiliza como recurso principal el habla del grupo. Otro recurso indispensable es la presencia de un mediador experimentado, cuyo rol es provocar el razonamiento y la autocorrección, utilizando continuamente la pregunta y la re-pregunta a los participantes (Lipman, 1991).

El desarrollo de las habilidades cognitivas y el dominio de la estructura lógica del diálogo (PIRC) se logra utilizando una secuencia de materiales que aumentan en complejidad de abstracción y también de lo estático (ícono impreso) a lo dinámico (diálogo oral). La característica que deben tener todos estos materiales es que deben contener un mensaje argumentado, susceptible de ser interpretado de manera lógica. La secuencia idónea de los materiales para el habilitamiento es la siguiente:

- ícono o caricatura,
- texto,
- diálogo: grabación en audio,
- diálogo: simulación de una reunión.

4.4. Las fases de la metodología

En la primera parte de la metodología se pretende que el grupo reflexione sobre los principales problemas que vive en sus reuniones y las causas que los provocan.

Una vez lograda la autocrítica colectiva y la sensibilización se presentan los objetivos de la metodología como una alternativa para mejorar el desarrollo de las reuniones.

En los primeros ejercicios el mediador trabaja la interpretación "objetiva" del mensaje. Posteriormente el

grupo ejercita la inferencia de información y la identificación de partes de los mensajes.

Como material de trabajo se utilizan mensajes icónicos humorísticos, para generar el diálogo grupal. Esto también permite aplicar la metodología con personas analfabetas.

El mediador procede inductivamente para que el grupo genere los criterios para evaluar la información (I) y las relaciones lógicas (R) de los mensajes.

Posteriormente, el grupo construye las partes de una reunión en función de un propósito determinado. De esta forma se habilita en el dominio de la estructura básica del diálogo: PIRC. Asimismo se pretende que los participantes transfieran las habilidades cognitivas desarrolladas previamente con diversos materiales al diálogo en las reuniones.

Durante todas las etapas de la metodología, el mediador promueve la escucha exigente y el hablar cuidadoso del colectivo.

5. Conclusiones

Las ineficiencia de las reuniones es un problema señalado reiteradamente por las organizaciones sociales y se manifiesta en la falta de un proceso de construcción colectiva de ideas que asegure el logro del propósito en un tiempo razonable. Este problema no ha sido resuelto con la aplicación de los principios de la educación de adultos y el gran logro de la pedagogía participativa como eje.

Se constata que el potencial educativo y transformador del diálogo también es reconocido en el ámbito de la educación formal y el desarrollo organizacional, según autores norteamericanos y europeos.

La problemática del diálogo fue sintetizada en tres niveles: el sujeto-persona, el sujeto-colectivo y el objeto-diálogo.

Como una alternativa de solución, se esbozó una propuesta metodológica denominada Construcción Colectiva del Diálogo Argumentado (CCDA). Se describen las habilidades que ésta desarrolla en los tres niveles mencionados, como respuesta a la problemática del diálogo. El objetivo consiste en facilitar la construcción colectiva y argumentada a través del desarrollo de cuatro habilidades cognitivas y las habilidades comunicativas de hablar y escuchar.

El deficiente diálogo en las reuniones no es un problema menor, si recordamos que son la "escuela" natural y cotidiana de las organizaciones sociales y grupos de adultos. Por ende, la toma de conciencia del problema y la búsqueda de soluciones, tiene claras implicaciones en el desarrollo del pensamiento (individual y colectivo) e incide en la práctica cotidiana de la democracia (Banathy, 1996; Isaacs, 1996). Aprender a dialogar constituye una habilidad y una actitud importante de la educación para la vida. Aportar a la discusión del problema y a su solución es la intención del modesto esfuerzo de este artículo que sometemos a consideración de los lectores y lectoras.

BIBLIOGRAFÍA

Del equipo-autor:

NAVA, Javier; Bertha Salinas, y Ofmara Zúñiga (1998), *Lectura crítica y escritura fundamentada*, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Morelos, México.

NAVA, Javier (1993), *Estructuración de cursos como construcción de conocimiento*. Tesis de Maestría en Calidad de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de las Américas-Puebla, México.

——— , (1989), Análisis crítico lógico de textos. Ponencia en la IV Conferencia Internacional sobre Pensamiento. San Juan, Puerto Rico.

SALINAS, Bertha, *et al.* (1998), "An Exploration of Primary School Educational Software from the Ministry of Education of Mexico: A Thinking Skills perspective", en: *Journal of Research on Computing in Education*, Eugene, OR. USA: International Society for Technology in Education, vol. 30, Núm 4, Summer 1998, pp. 360-378.

SALINAS, Bertha, Jorge Márquez y Rigoberto León (1997), *Lineamientos para usar software educativo, promoviendo cognición e identidad cultural. TEL'ED'97 Proceedings. CD ROM.* International Society for Technology in Education- Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, México DF - Austin, Texas, 13-16 de noviembre, 1997.

SALINAS, Bertha, Enrique Pieck y Enrique Safa (1995), "Educación de adultos y educación popular", en: Wuest, T. (coord.) *Educación, cultura y procesos sociales*, México, D.F., Consejo Mexicano de Investigación Educativa-UNAM, pp. 39-186.

SALINAS, Bertha (1992), Descripción de cinco modelos de "pedagogía de la organización" en el movimiento de educación popular en América Latina, en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Núm. 3-92, México.

SÁNCHEZ, Martha (1998), Modelo para la construcción crítico lógica del discurso colectivo en reuniones: una propuesta para promover la calidad de la educación popular. Tesis de Maestría en Calidad de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de las Américas-Puebla, México.

De autores consultados:

BANATHY, B. (1996), "Conversation in social system design", en: *Educational Technology*, 36, Núm. 1, pp. 41-49.

BURBULES, Nicholas (1997), Dialogue and democracy in the (Post) modern condition. University of Illinois. Trabajo presentado en el Congreso: American Educational Research Association, primavera 1997.

CEPAL-UNESCO (1992), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, CEPAL-UNESCO.

CREFAL-UNESCO-INEA-CEAAL (1998), *Hacia una educación sin exclusiones. Nuevos compromisos para la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC.

DIXON, Nancy (1996), Perspectives on dialogue: making talk developmental for individuals and organizations. Center for creative leadership. ERIC: ED-396343

ETS, Educational Testing Service (1991), *Strategies for Teaching Critical Thinking across the Curriculum*, Princeton, N.Y.

FEYERABEND, Paul (1975), *Tratado contra el método*, México, Red editorial Iberoamericana.

FREIRE, Paulo (1993), *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, México, Ed. Siglo XXI.

ISAACS, W.N. (1996), "The process and potential of dialogue in social change", en: *Educational Technology*, 36, Núm. 1, pp. 21-29.

JENKLIN, P. & Carr, A.A. (1996), "Conversation as medium for change in education", en: *Educational Technology* 36, Núm. 1, pp. 31-41.

LIPMAN, Mathew (1991), *Thinking in Education*, Cambridge University Press.

MACLURE, Stuart y Peter Davies (Comps.) (1994), *Aprender a Pensar, Pensar en Aprender*, Barcelona, España, Gedisa.

WEILER, K. (1996), "Myths of Paulo Freire", en: *Educational Theory*, vol. 46, Núm. 3, pp. 353-371.

Indigenismo y Educación Diferencial en México: Balance de Medio Siglo de Políticas Educativas en la Región Purhépecha

Gunther Dietz[1]

Desde los años treinta y cuarenta, las políticas educativas desplegadas por los Estados-naciones latinoamericanos frente a sus poblaciones autóctonas se suelen concebir como parte del marco ideológico y programático del indigenismo, de un conjunto de medidas destinadas a integrar a aquéllas poblaciones en el proyecto de nación. A pesar de las polémicas teórico-políticas surgidas sobre todo a partir de los años setenta y ochenta en torno a estos programas indigenistas, carecemos aún de evaluaciones empíricamente fundadas del impacto concreto que el indigenismo ha tenido y sigue teniendo en las regiones indígenas. El presente trabajo, de forma somera y provisional, pretende dar un primer paso hacia este tipo de evaluación, que consideramos particularmente necesario en un momento histórico en el cual la

[1] *Doctor en Antropología por la Universidad de Hamburgo (Alemania), Profesor Asociado de Antropología Social en la Universidad de Granada (España).*

Dirección electrónica: gdietz@goliat.vgr.es

BEST COPY AVAILABLE

asimétrica relación existente entre el Estado-nación y las comunidades indígenas comienza a cuestionarse a nivel discursivo y a transformarse en la praxis cotidiana de muchos países latinoamericanos (Blum, 1993; Urban y Sherzer, 1994).

La elección del caso mexicano y, en particular, de la región purhépecha –llamada "tarasca" en fuentes exógenas a la región– se debe a su carácter prototípico y su papel protagónico para el conjunto de experiencias indigenistas latinoamericanas. Como se especificará a continuación, desde los años treinta el Estado-nación mexicano inicia sus proyectos "experimentales" de integración precisamente en la región purhépecha, ubicada en el occidental estado de Michoacán, del cual el presidente –y principal impulsor político del indigenismo– Lázaro Cárdenas (1934-1940) era originario. A lo largo de los sexenios presidenciales, el indigenismo va generando un amplio abanico de instituciones indigenistas. Estas instituciones despliegan sus actividades destinadas a integrar a las comunidades en el Estado-nación básicamente en dos vertientes diferentes, pero complementarias: los proyectos económicos e infraestructurales, por un lado, y los proyectos educativos y culturales, por otro. Mientras que el primer tipo de proyectos, centrados en el fomento artesanal, sobre todo, han sido evaluados en trabajos anteriores (Dietz, 1994, 1995), la presente contribución procura resumir y analizar las consecuencias generadas por las políticas educativas de las instituciones indigenistas.

EL TRASFONDO IDEOLÓGICO: NACIONALISMO, MESTIZAJE E INDIGENISMO

Aunque la penetración ideológica del Estado-nación (Corbett y Whiteford, 1986) en las comunidades purhépecha se inicia con la política liberalizadora y modernizadora del siglo XIX, su justificación adquiere nuevos matices a partir de la Revolución Mexicana. Bajo la influencia del Ateneo de la Juventud, un grupo de intelectuales urbanos que en el período inmediatamente prerrevolucionario se preocupan por redefinir el proyecto de nación, el nacionalismo criollo y exclusivis-

36

ta de las élites postcoloniales (Anderson, 1988) es sustituido por un discurso nacionalista integrador, basado en la imagen del mestizaje: la emergente nación mexicana de la época contemporánea sería entonces la amalgama del elemento indígena, producto de la época precolonial, con el elemento europeo y criollo, producto de la Colonia.

Testimonio de la prohibida transgresión de las barreras coloniales que en vano intentaban segregar la república de españoles de la república de indios, el mestizo muta de "bastardo biológico" a "raza cósmica", gérmen y símbolo de la nueva nación postrevolucionaria. Este giro ideológico es "oficializado" cuando el presidente Obregón nombra en 1921 a José Vasconcelos, uno de los más destacados representantes del Ateneo, como primer titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Traducido en política, el proyecto de mestizaje nacional implica medidas específicamente destinadas a "integrar" a aquélla población en el Estado-nación mestizo que aún no son y/o no se consideran mestizos: los indígenas (Maihold, 1986). Como en los prototípicos casos europeos, por tanto, el nacionalismo convertido en proyecto de Estado significa homogeneización forzada.

El conjunto de medidas elaboradas e implementadas desde el Estado-nación –autodefinido como mestizo– para alcanzar dicha homogeneización étnico-cultural es el indigenismo. Por ello, en lo siguiente agruparé bajo este término a todas las políticas, programas y pro-

yectos que las agencias gubernamentales despliegan específicamente para la población denominada indígena, *i.e.* aún-no-mestiza, del país. El rasgo común de estas medidas, destinadas, según el propio Lázaro Cárdenas, a "mexicanizar al indio" (Cárdenas, 1978[1940]), reside en su doble carácter exógeno y estatista: por definición, el indigenismo es asunto de los no-indígenas, pero no de la sociedad mestiza –cuya precaria existencia constantemente postula el nacionalismo postrevolucionario–, sino del Estado.

El nacionalismo mestizo concibe a las culturas indígenas de forma ambigua; por una parte, conforman un obstáculo para el progreso nacional, mientras que, por otra parte, son portadoras del legado prehispánico tan importante para la autodefinición de lo mestizo. Bajo el consecuente binomio de glorificación-negación, la tarea específica del indigenismo gubernamental consistirá en combinar un cambio cultural inducido, una "aculturación planificada" y selectiva de los "rasgos o caracteres nocivos y perjudiciales" de las culturas indígenas, con la "lucha por conservar, incrementar, mejorar y enriquecer otros rasgos de los que los indígenas pueden sentirse orgullosos" (Comas, 1953: 265).

Para "amortiguar" el impacto de la aculturación planificada, el indigenismo desde sus primerizos proyectos experimentales recurre a la antropología social aplicada (Maihold, 1986). Expresado con la mecanicista terminología que la influencia teórica de la escuela funcionalista de Chicago (Hewitt de Alcántara, 1988) estaba aportando a la naciente antropología mexicana, el papel de este acompañamiento antropológico del proceso de aculturación consistirá en estudiar etnográficamente a las culturas indígenas para identificar *in situ* los elementos culturales "sustituibles", sin que ello ocasione rupturas "traumáticas" en el seno del grupo indígena (Aguirre Beltrán, 1991[1953]).

Por consiguiente, el indigenismo mexicano genera instituciones gubernamentales caracterizadas por su obvia hibridez. Se trata de agencias de desarrollo jerárquicamente integradas en las estructuras estatales, pero que despliegan actividades sobre todo pedagógicas –en el sentido amplio del concepto– y que supuestamente se sustentan siempre en investigaciones antropológicas paralelas. Como organismos especializados que difunden y aplican la nueva ideología nacionalista del mestizaje cultural, las instituciones indigenistas complementan la "penetración ideológica" del Estado con su "penetración estructural".[2]

---

[2] *Corbett y Whiteford (1986); para una periodización del indigenismo mexicano con base en las diferentes estrategias de penetración aplicadas desde la Revolución hasta finales de los años ochenta,* cfr. *Dietz (1995).*

Consecuentemente, desde la Revolución se va creando un sinfín de agencias gubernamentales de desigual durabilidad, dedicadas a implementar a nivel regional y local la política indigenista.[3] Esta institucionalización del indigenismo ya se inicia en 1917 con la creación de la Dirección de Antropología bajo Manuel Gamio. Desde la llegada de Vasconcelos a la SEP hasta la presidencia de Cárdenas, las agencias indigenistas serán concebidas como organismos básicamente pedagógicos. Recién nombrado Secretario de Educación, en 1921, Vasconcelos crea el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena, del que dependerán las Casas del Pueblo y las Misiones Culturales, instituciones educativas que desde 1923 comienzan a establecerse en comunidades indígenas tanto para realizar tareas educativas propiamente dichas como para sensibilizar a la población local acerca del proyecto gubernamental de reforma agraria. En 1926, las Escuelas Rurales sustituyen a las Casas del Pueblo y se convierten entonces — junto con los Comités Agrarios — en las principales agencias de aculturación locales del estado-nación. El paralelismo entre las actividades agraristas e indigenistas persiste bajo Cárdenas, quien en 1936 dota a ambas de un "rango cuasi-ministerial" a través de dos instancias gubernamentales únicamente dependientes de la presidencia de la República: el ya mencionado DAAC para la vertiente agrarista y el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI) para la vertiente indigenista.

El último paso de la institucionalización de las agencias indigenistas es la creación en 1948, bajo la presidencia de Miguel Alemán, del Instituto Nacional Indigenista (INI). A partir de entonces, el indigenismo mexicano no se limita a proyectos educativos impulsados a nivel intralocal, sino que éstos serán paulatinamente complementados con proyectos económicos e infraestructurales de extensión regional; ello refleja el giro realizado del agrarismo cardenista al desarrollismo postcardenista (Strug, 1975).

[3] *Los datos acerca de la institucionalización del indigenismo proceden de Strug (1975), Barre (1983) y Acevedo Conde (1986a).*

LA PENETRACION INSTITUCIONAL DE LA REGIÓN

Con la pacificación de la primera rebelión cristera en 1929 por el entonces gobernador Cárdenas, la región purhépecha se convierte en una de las zonas más importantes de experimentación para el indigenismo mexicano. Ello se debe al "pacto" establecido entre las comunidades purhépecha y el Estado postrevolucionario (Becker, 1995). Tras el fracaso de la estrategia agrarista y estatista de reforma agraria ejidal en la región (*cfr.* Dietz, 1999), el indigenismo deberá proporcionar estrategias alternativas para abrir las comunidades e integrarlas en el proyecto nacional-estatal.

El estrecho vínculo que Cárdenas establece entre agrarismo e indigenismo se evidencia ya en el primer proyecto-piloto indigenista llevado a cabo en la región. Para estudiar al indio en el punto justo en que comienza a ser mexicano (Sáenz, 1992[1936]:1), Moisés Sáenz ubica su Estación Experimental de Incorporación del Indio en Carapan. Elige con ello la subregión de la Cañada, en la que, por un lado, el agrarismo no había generado un cacicazgo tan estable como en la Ciénega, y por otro, la rebelión cristera no se había impuesto como ocurrió en la Meseta. Con el apoyo explícito del cacique Emilio Prado y sus milicias, Sáenz se establece en 1932 con su equipo multidisciplinario precisamente en el curato cerrado y abandonado tras las persecuciones anticlericales de los agraristas (Sáenz, 1992[1936]).

El carácter impuesto de las medidas que llevará a cabo la estación en los ámbitos de escolarización, educación de adultos, higiene y salud, inaugura un paternalismo exento de toda participación comunal, que se ha convertido desde el proyecto-piloto en prototipo de las medidas indigenistas en la región. El silencio pasivo de los comuneros, malinterpretado por Sáenz como consentimiento, pronto se evidencia como una actitud de resistencia también frecuente en proyectos posteriores. Ya después de unos meses, los agentes externos perciben que toda la subregión está

BEST COPY AVAILABLE

profundamente dividida entre agraristas y fanáticos (Sáenz, 1992[1936]:151). A pesar de la protección que recibe el equipo por el cacique Prados, la resistencia pasiva pronto se convierte en rechazo activo. Mientras que unos identifican al equipo indigenista con los agraristas, estos mismos comienzan a identificarlos con los cristeros por el sospechoso interés que muestran los antropólogos por la cultura purhépecha tradicional. El cacique acaba expulsando al antropólogo Carlos Basauri, y la efímera estación es abandonada poco después, apenas año y medio después de su apertura (Sáenz, 1992[1936]). Aunque el proyecto no ha logrado ninguno de sus objetivos, servirá como punto de partida del indigenismo mexicano: Cárdenas lo adopta como prototipo al crear en 1936 el DAAI (Strug, 1975), precursor del INI en la región. Desde entonces, los elementos comunes del indigenismo llevado a la práctica en las comunidades purhépecha son:[4]

- el carácter exógeno, vertical y paternalista de sus medidas, que persistirá a lo largo del posterior proceso de burocratización del INI y que se reflejará en una muy desigual participación de la población local: mientras que se le excluye por completo del diseño y de la planeación de los proyectos, para su implantación local se apelará siempre a la desinteresada participación de los comuneros mediante faenas gratuitas.[5]

- la alianza de intereses que de forma explícita o implícita se busca establecer primero con los caciques agraristas y luego con los representantes locales o regionales del PRI-CNC, alianzas que pronto impulsarán nuevas instituciones formales entre los "beneficiarios" del indigenismo a nivel intralocal;

[4] *Para ejemplos empíricos,* cfr. *Dietz (1995).*

[5] *En su evaluación de los proyectos indigenistas llevados a cabo en los Altos de Chiapas durante los años sesenta, Köhler (1975) describe los limitados márgenes dentro de los cuales la población local puede "sugerir" cambios en los proyectos impuestos desde fuera. Esta constante y proverbial falta de implicación local lleva al gobierno de Miguel de la Madrid a ordenar en 1986 mediante decreto presidencial (!) la creación -nuevamente desde arriba- de canales de participación local (Kelley Salinas, 1988).*

- el pretendido carácter integral y multidisciplinario de la acción indigenista, que, sin embargo, nunca evitará la dispersión de las actividades gubernamentales en un número exponencialmente creciente de agencias de desarrollo que realizan proyectos en la región por encargo de instancias tanto federales como estatales (Garibay, 1992).

Un importante giro programático, sin embargo, refleja una lección aprendida del fracaso rotundo del proyecto de Carapan. Desde que en 1951 se establece el primer Centro Coordinador Indigenista (CCI) del INI en San Cristóbal de las Casas, Chis., el indigenismo procurará limitar la presencia de personal mestizo y/o forastero en las comunidades (Aguirre Beltrán, 1991 [1953]). Esta estrategia de recurrir a jóvenes indígenas como *culture brokers* unidireccionales o agentes de aculturación, desde los años sesenta también se adopta en Michoacán, donde en 1964 se establece el CCI de la Región Tarasca. Como promotores culturales del INI, los jóvenes tienen la tarea de "abrir" sus comunidades para que la acción indigenista pueda entrar en ellas y llevar a cabo sus proyectos con el mínimo apoyo necesario de los comuneros afectados (Castile, 1974).

Sin embargo, antes de reclutar a jóvenes purhépecha y de iniciar la labor indigenista, el INI tuvo que decidir dónde ubicar el nuevo CCI de la región purhépecha. En primer lugar, quedaron descartadas la subregión de la Ciénega, donde el proceso de mestizaje avanzaba rápidamente gracias a la industrialización y urbanización de Zacapu, y la Cañada, símbolo aún demasiado cercano del fracaso de Sáenz. Y como desde comienzos de los años cincuenta con el Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (CREFAL) de Pátzcuaro ya existía una institución indigenista en la cuenca lacustre, el primer CCI de la región se crea para la subregión de la Meseta, que ya

había sido incluida anteriormente en el programa de desarrollo de la cuenca del Tepalcatepec, realizado en los años cincuenta.

No obstante, la elección de la sede concreta resulta problemática puesto que la región purhépecha carece de la clásica dualidad entre un centro urbano mestizo y una región de refugio indígena que se extendería en forma de círculos concéntricos alrededor de la metrópoli mestiza.[6] Por ello, aunque el CCI primero se establece en la ciudad de Uruapan –que también había albergado la Comisión del Tepalcatepec–, ya en 1966/67 Cárdenas interviene para reubicarlo en Cherán, que sigue siendo su actual sede.

Esta decisión fue muy controvertida porque implicaba fomentar directamente como centro rector a una comunidad purhépecha y no a una ciudad mestiza. Para evitar que la comunidad beneficiada se convirtiera en una posible "capital" purhépecha, la elección recayó en Cherán en detrimento de Paracho, que como centro del mercado regional y sede de la primera Misión Cultu-

[6] *Para detalles acerca de los CCI y su concepción teórica en el indigenismo,* cfr. *Dietz (1995).*

ral y del Internado Indígena desde el cardenismo ya gozaba de una presencia importante en la Meseta. Así, la creación del CCI en Cherán ofrecía la ventaja adicional de profundizar la rivalidad intrarregional que hasta la fecha persiste entre el "pueblo de los brujos" y el "pueblo de los mercaderes".

Como los proyectos del CCI de Cherán se centran en la Meseta y sólo de vez en cuando incluyen también a comunidades de la Cañada, cuando el CREFAL reduce sus actividades indigenistas en la cuenca lacustre en 1975 se abre otro CCI, con sede en Pátzcuaro. Ambos centros despliegan actividades tanto educativas y culturales como económicas e infraestructurales, que procuran coordinar, con desigual éxito, a otras instituciones gubernamentales activas en las subregiones.

VASCONCELOS Y LA ESCUELA POSTREVOLUCIONARIA

Desde que las primeras Misiones Culturales se inaugurarán a solicitud del gobernador Cárdenas en 1929 en Paracho y Charapan, la educación conforma el ámbito central del indigenismo en la región. Su objetivo principal consiste en integrar culturalmente a las comunidades purhépecha en la nación mexicana (Barre, 1983). En este ámbito educativo-cultural, el indigenismo procurará corregir la política asimilacionista no sólo llevada a cabo durante el porfiriato, sino continuada inmediatamente después de la Revolución Mexicana, hasta que culmina en el enfrentamiento entre comuneros cristeros y maestros agraristas. La continuidad entre la denominada Escuela Rudimentaria creada a finales del porfiriato y la Escuela Rural postrevolucionaria se expresa tanto en los contenidos impartidos como en sus métodos didácticos. En ambos casos, la escolarización se limita a primero y segundo grado, mientras que el tercero y cuarto grado sólo se imparten en la Escuela Elemental Postrevolucionaria, de la que en la región purhépecha sólo existía una en Paracho (Reyes García, 1993).

Combinando la educación de jóvenes con la educación de adultos (Loyo Bravo, 1992) y limitándose a enseñar a ambos grupos las reglas básicas de la escritura y el cálculo, aparte de algunos trabajos manuales y artesanales, tanto la escuela porfirista como la postrevolucionaria recurren al método de la castellanización directa: sin método bilingüe alguno, se alfabetiza en la lengua española (Deutscher, 1984; Acevedo Conde, 1986a). A pesar del escaso éxito de este tipo de "programas de sumersión" mediante castellanización directa (Gleich, 1989), Vasconcelos insiste en el método por considerarlo garante de la igualdad de todos los mexicanos (Acevedo Conde, 1986a).

BEST COPY AVAILABLE

La única innovación importante que la Revolución introduce se refiere al papel del maestro en la comunidad. Los políticos que como Vasconcelos rechazan un trato diferencial de los indígenas y los primeros indigenistas, como Sáenz, confían en el maestro como promotor principal que ha de difundir las ideas revolucionarias y agraristas en el seno de la comunidad que atiende. Dado que el maestro es "un punto de apoyo fundamental para que la reforma agraria pueda cristalizar" (Acevedo Conde, 1986a), su capacitación tendrá que ser ideológica antes que pedagógica; de ahí que Sáenz lamentara no la pésima o inexistente formación profesional, sino la falta de "entusiasmo" de los maestros agraristas con los que se encontró en la Cañada (Sáenz, 1992[1936]).

LA ESCUELA RURAL Y EL MAESTRO AGRARISTA

Con una suficiente preparación ideológica, los maestros se convertirán en los "misioneros" de la Revolución que lucharán contra la omnipresencia educativa de la Iglesia. Trascienden para ello el ámbito escolar: bajo el lema "la escuela para la comunidad y la comunidad para la escuela" (Aguirre Beltrán, 1992[1973]: 70), la Escuela Rural, aún denominada Casa del Pueblo bajo Vasconcelos, como centro educativo dirigido tanto a jóvenes como a adultos y la Misión Cultural como iniciativa educativa extraescolar serán los instrumentos para contrarrestar la influencia eclesial y contrarrevolucionaria (Deutscher, 1984; Greaves Lainé, 1992).

Para la Escuela Rural, la lealtad política que ha de demostrar el maestro hacia la Revolución y su gobierno implica asimismo una lealtad lingüística. Desde 1934, la base ideológica de la Escuela Rural cardenista nominalmente será una "educación socialista y antifanatista" que, modificando el correspondiente artículo 3º de la Constitución de 1917, Cárdenas eleva a rango constitucional (Acevedo Conde, 1986a). A nivel nacional se inicia así una nueva "movilización revolucionaria" (Vaughan, 1994) y un subsecuente nuevo enfren-

BEST COPY AVAILABLE

tamiento ideológico entre el Estado y la Iglesia. A la imposición de una "escuela de la clase proletaria" (Ramírez,1981), la Iglesia responde con un llamado a boicotear todo tipo de escuela pública.

A nivel local los maestros agraristas distaban mucho de llevar a cabo una "educación socialista". El problema principal de la Escuela Rural era de índole más práctica, puesto que en la mayoría de las comunidades se tenía que enfrentar a un monolingüismo mutuo, dado que los maestros agraristas no provenían de las mismas comunidades, en el caso purhépecha no provenían ni de Michoacán (Reyes García, 1993).

HACIA UNA EDUCACIÓN BILINGÜE: EL PROYECTO TARASCO

Ante este desolador panorama escolar, todavía durante la presidencia de Cárdenas se percibe un giro de la castellanización directa hacia los primeros intentos de implementar una educación bilingüe.[7] Recuperando las primeras experiencias franciscanas y agustinas de inicios de la época colonial,[8] se sustituye el "programa de sumersión" mediante castellanización directa por un "programa de transición" (Gleich, 1989): la enseñanza de la lengua *purhé* no es un fin en sí mismo, sino un medio para incrementar la eficacia del proceso de aculturación, cuyo objetivo último sigue siendo el abandono definitivo de la lengua materna.

Dicho giro se lleva a cabo en 1939, cuando la "Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas" reunida en la Ciudad de México evalúa los primeros proyectos educativos bilingües iniciados en la región rarámuri y recomienda a las instituciones educativas el uso de la alfabetización en lengua materna, un método hasta entonces sólo utilizado por los misioneros protestantes estadounidenses del Instituto Lin-

[7] *Ya en 1937 se inicia la producción de textos en lengua* purhé, *a menudo de contenidos propagandísticos como en el caso del discurso de Cárdenas sobre "El problema indígena" (Cárdenas, 1937).*

[8] *En el siglo XVI, frailes franciscanos como Juan de Ayora, Maturino Gilberti, Jacobo Daciano, Juan Bautista Bravo de Lagunas y Pedro de Pila así como frailes agustinos aprenden el* purhé *para incrementar la eficacia de su labor evangelizadora, generando así un importante corpus de material lingüístico en* purhé *(Contreras, 1985); esta estrategia bilingüe decae desde el siglo XVII (Acevedo Conde, 1986a).*

BEST COPY AVAILABLE

güístico de Verano (ILV). Tras los éxitos alfabetizadores del ILV en las tierras altas de Guatemala, Cárdenas había invitado a William Townsend, lingüista y misionero del ILV, a aplicar su método en regiones indígenas de México. Desde 1935, el ILV está presente en México, y ya en 1936/37 inicia labores misioneras y educativas en la región purhépecha, cuando el matrimonio Maxwell y Elizabeth Lathrop se instala en la comunidad lacustre de Puácuaro.[9]

Como resultado de las recomendaciones de la mencionada asamblea evaluadora, en 1939 el lingüista Maurice Swadesh, de la Universidad de Wisconsin, inicia junto con Maxwell Lathrop y con Alfredo Barrera Vázquez en Paracho un proyecto-piloto de alfabetización en lengua indígena.[10] Este Proyecto Tarasco consiste en reunir a unos veinte jóvenes purhépecha ya escolarizados de ambos sexos en un internado en Paracho, enseñarles a leer y escribir en su lengua materna y luego mandarlos a las comunidades de la Meseta para que realicen "misiones alfabetizadoras" (Swadesh, 1939). Mediante la alfabetización en *purhé* se pretende en primer lugar nivelar las variaciones dialectales que existen en las comunidades y subregiones purhépecha, para, en segundo lugar, pasar de la enseñanza del "dialecto nivelado" a la enseñanza del castellano; la castellanización permanece como fin último también de este proyecto, pero se utilizan métodos no coercitivos.

Para la alfabetización, se usa el método analítico del ILV, que consiste en el aprendizaje consecutivo de las sílabas con apoyo de cartillas con ilustraciones de dichas sílabas. Para la producción del material escrito, el proyecto cuenta con una imprenta propia en Paracho (Barlow, 1948); además, la difusión se realiza mediante un periódico mural que durante los días de mercado se instala en la plaza principal de Paracho. La enseñanza que los jóvenes purhépecha imparten en dos comunidades de la Meseta se ofrecen como clases diurnas para los jóvenes y como clases nocturnas para los adultos. Según uno de los maestros participantes en el proyecto, las clases tienen una acogida muy positiva entre los alumnos (Castillo, 1945).

El impacto real del proyecto es difícil de evaluar, puesto que tuvo una existencia efímera: al terminar el sexenio de Cárdenas en 1940, se cancela por ser considerado un peligroso "programa comunista". Esta interpretación oficial, que argumentaba que en la Unión Soviética se estaban llevando a cabo proyectos bilingües muy

---

[9] *Acerca de las actividades del ILV en México y particularmente en Michoacán,* cfr. *Jacinto Zavala (1983), Acevedo Conde (1986b) y Reyes Rocha/Miaja Isaac/Torres Cortés (1991).*

[10] Cfr. *Swadesh (1939), Castillo (1945) y Aguirre Beltrán (1992[1973], 1995[1952]).*

similares al de Swadesh (Castillo, 1945), contaba con cierto respaldo en las comunidades, donde el hecho de que los agraristas propagadores de la "educación socialista y anticlerical" ahora reaparecían junto con unos misioneros protestantes norteamericanos a menudo confirmaba la impresión de que se trataba de una conspiración comunista (Aguirre Beltrán, 1991 [1953]).

A pesar de su disolución oficial, ya en 1944 el proyecto reaparece bajo el manto de la educación de adultos.[11] Los mentores del Proyecto Tarasco, los ex asambleistas ahora constituidos en el Consejo de Lenguas Indígenas, elaboran un programa de alfabetización en lengua indígena que será aplicado por el recién creado Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües. Como parte de su "Campaña Nacional contra el Analfabetismo", la "Campaña Tarasca" del instituto recupera el método de Swadesh y Lathrop para la alfabetización de adultos. La primera cartilla usada en este proyecto explícitamente hace hincapié en el objetivo aculturador y homogeneizador de la alfabetización, que desemboca en una castellanización plena (SEP, 1946).

Tanto el Instituto de Alfabetización de la SEP como el ILV se establecen en 1944 en Cherán, donde juntos editan desde 1950 la primera revista mensual en *purhé*, característicamente denominada *Mitakua* - "llave".[12] La penetración educativa que de forma conjunta realizan el gobierno y el protestantismo norteamericano en la Meseta precipita la respuesta de la Iglesia Católica, que también en 1944 abre en Cherán un colegio de las Siervas del Sagrado Corazón. Además, con el padre David Palafox llega un sacerdote estrechamente vinculado a Acción Católica, un movimiento laico que surge como respuesta a la creciente presencia protestante en los países latinoamericanos. Su labor de "politización" de los jóvenes (Jacinto Zavala, 1983) acrecienta las tensiones político-religiosas que desde la rebelión cristera persisten en la Meseta.

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INDIGENISTA

En este contexto polarizado, el establecimiento del INI en Cherán en 1966/67 contribuye aún más a profundizar las divisiones internas. Aunque el INI hábilmente instrumentaliza la estimada figura de "Tata Vasco" para justificar su intrusión en la región, presentándola como

[11] Cfr. *SEP (1946), Reyes Rocha/Miaja Isaac/Torres Cortés (1991) y Aguirre Beltrán (1992[1973]).*

[12] Cfr. *Macintosh (1950); desde su institucionalización en 1944 hasta la fecha, la alfabetización en lengua* purhé *sigue siendo la labor central del ahora denominado Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), cuyo actual Proyecto Purhépecha de Educación de Adultos procura incluir asimismo contenidos culturales adaptados a la vida cotidiana de los educandos (Alonso Calles, 1983; INEA, 1993).*

BEST COPY AVAILABLE

continuación del anhelo benéfico del primer obispo de Michoacán (INI, 1965a), desde su llegada a Cherán las autoridades comunales rechazan las actividades indigenistas en su comunidad, por lo cual el CCI ha de instalarse a la salida del pueblo (Strug, 1975). El programa educativo que realiza el CCI de Cherán es básicamente castellanizador (INI, 1965b) y consiste en seleccionar a jóvenes purhépecha de las comunidades cercanas para formarlos mediante cursillos breves como promotores culturales y luego enviarlos a las comunidades donde se ocuparán de impartir clases a grupos de preprimaria, mientras que los "maestros federales" de la SEP -no formados por el INI- imparten el resto de clases en las escuelas primarias (Strug, 1975; Jiménez Castillo, 1985). Como "agentes de aculturación", los promotores culturales juegan un papel decisivo para imponer el sistema educativo formal aún en las comunidades más remotas.

Como hasta los años setenta persiste el debate político-lingüístico sobre el método más adecuado para la castellanización, entre la castellanización directa y el método bilingüe e indirecto (Medina, 1980; Nahmad Sitton, 1980), en la región desde finales de los años setenta surge un contradictorio dualismo de instituciones educativas:[13]

- por un lado, las escuelas primarias federales que dependen de la Dirección General de Educación Primaria (DGEP) de la SEP y que están dotadas de maestros normalistas monolingües;[14]

- por otro lado, las escuelas primarias bilingües, que dependen de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP, recién creada en 1978, y que emplean a los denominados maestros bilingües formados –al igual que los promotores culturales– por el INI.

Desde la reforma de 1978, los promotores culturales son empleados en los grados preescolares para la alfabetización en *purhé* y la castellanización oral, mientras que los maestros bilingües imparten clases en el primero y segundo grados de primaria, a partir del cual los alumnos pasan a manos de los maestros "federales" monolingües.[15] Por último, para aquellas comunidades donde se carece de una escuela primaria, desde 1973 los niños son internados y educados en

[13] *Para detalles acerca de los vaivenes institucionales que -entre INI, SEP y COPLAMAR- caracterizan a la implantación oficial de la* educación indígena bilingüe-bicultural, cfr. *Guzmán Gómez (1990), Díaz-Couder (1991) y Gigante (1991).*

[14] *Las diferentes carreras de formación del magisterio se analizan en Dietz (1999).*

[15] *La diferencia entre un promotor cultural y un maestro bilingüe reside en su respectivo nivel de escolaridad alcanzado: mientras que el* promotor *es egresado de la primaria cuando inicia el curso de capacitación del INI, el maestro bilingüe tiene que haber concluido la secundaria antes de ingresar al INI;* cfr. *Reyes Rocha/Miaja Isaac/Torres Cortés (1991).*

49

albergues escolares ubicados en comunidades vecinas de más fácil acceso para los promotores y maestros.[16]

Desde finales de los años setenta y comienzos de los ochenta, este sistema escolar dual se extiende a la gran mayoría de las comunidades purhépecha. A pesar de su duplicidad institucional, las escuelas bilingües coinciden con las monolingües "federales" en su objetivo principal, la castellanización. Como revela la limitación de la docencia bilingüe a los dos primeros grados de primaria, la escuela bilingüe únicamente sirve de apoyo adicional para aquellos niños que no logran ser castellanizados en la escuela preescolar (Hernández Moreno, 1983). Este carácter instrumental y unidireccionalmente aculturador de la educación bilingüe impide al maestro adaptarse en su práctica docente a los diferentes tipos de bilingüsimo y situaciones de diglosia existentes entre el alumnado (Lezama, 1982).

Por consiguiente, la educación impartida incluso en las escuelas nominalmente bilingües de la región purhépecha dista mucho de ser efectivamente bilingüe. Como la mayoría del magisterio purhépecha ha internalizado su función implícita de "deculturar al educando" (Varese y Rodríguez, 1983), muchos maestros bilingües se niegan a hablar su lengua materna en clase (Ros Romero, 1981).

LA REALIDAD ESCOLAR EN LA REGIÓN PURHÉPECHA

Lejos, sin embargo, de lograr el pretendido abandono de la lengua *purhé* y su sustitución por el castellano, objetivo implícito de cualquier "programa de transición" (Gleich, 1989), este tipo de estrategia docente que a través del "currículum oculto" se convierte en praxis diglósica ha logrado estabilizar el bilingüismo *purhé*-castellano en toda la región y con ello la persistencia del *purhé* (Valentínez Bernabé, 1982). Esta experiencia será el punto de partida para las reivindicaciones que en política lingüística formularán a lo largo de los años ochenta los emergentes movimientos gremialistas de maestros bilingües (*cfr.* Dietz, 1999).

El impacto regional que tiene la proliferación de instituciones educativas formales, no obstante, no se limita al aspecto lingüístico. La falta de arraigo comunal de las escuelas y su dependencia jerárquica de instancias supervisoras externas se reflejan no sólo en la "resistencia pasiva" de los comuneros, que en las evaluaciones oficiales se traduce en elevadas tasas de "ausentismo, deserción y reprobación" (SEE, 1991: 5), sino que a veces también desemboca en un rechazo abierto, fruto del descontento con la

[16] Cfr. *Hernández H. (1983), Reyes Rocha/Miaja Isaac/Torres Cortés (1991) y Gregorio Regino (1993).*

BEST COPY AVAILABLE

institución escolar y sus métodos y contenidos tan alejados de las necesidades locales.

Los métodos didácticos empleados tanto en las escuelas bilingües como en las monolingües se limitan a repetir y memorizar contenidos provenientes de una cultura urbana, occidental y supuestamente "nacional" (Moore, 1986), pero que no son aplicables en la vida cotidiana y laboral de los comuneros purhépecha. Aunque las autoridades educativas recalcan la "integración triple maestro-alumno-comunidad" (SEP-DGEI), hasta 1982 la totalidad del material didáctico bilingüe y monolingüe se elabora en la Ciudad de México (Kummels, 1988). Y, sin embargo, incluso después de la "descentralización educativa" iniciada bajo la presidencia de Miguel de la Madrid, ni siquiera se ha logrado adaptar el calendario escolar oficial al ciclo agrícola de las subregiones purhépecha.

Aun cuando desde mediados de los años ochenta ya se elabora algún material didáctico en lengua *purhé* para las escuelas primarias bilingües (*cfr.* SEP-DGEI, 1984), éste resulta cuantitativamente insuficiente, no se acompaña de instrucciones actualizadas para los docentes y/o no se adapta a los usos cotidianos de la lengua en la comunidad, sino que recurre a un estilo artificial y academicista. Por consiguiente, aunque la presencia del libro en la comunidad aumenta, no por ello deja de ser un objeto exógeno e impuesto que fácilmente es refuncionalizado e instrumentalizado como símbolo de poder de la élite local o municipal (Jiménez Castillo, 1985).

Si en vistas de esta evidente falta de adaptación curricular, los maestros bilingües obedecen a las expectativas del indigenismo y, además de mentores escolares, se desempeñan como promotores del "desarrollo de la comunidad" en la que trabajan, la resistencia pasiva de la comunidad se vuelve activa. En casi todas las comunidades purhépecha se recuerdan casos en los que se expulsó a algún maestro por inmiscuirse en asuntos considerados internos de la comunidad. Ello se debe a que tanto el CCI como la SEP no envían a los promotores y maestros a sus comunidades de origen, donde frecuentemente ya existe algún maestro, sino que los obligan a instalarse en comunidades cada vez más alejadas. En determinados casos, incluso envían maestros bilingües procedentes de otros grupos lingüísticos –nahuas de la costa michoacana o mazahuas y ñahñus del oriente del estado– a comunidades purhépecha.

A diferencia de un maestro bilingüe que desempeña su labor en su propia comunidad de origen, donde posee vínculos sociales, parentales y de compadrazgo que lo integran en las estructuras comunales, el maestro bilingüe que llega de otra comunidad y que carece de dichos

vínculos intralocales es considerado como un forastero más, pero un forastero que, además, pretende participar en asuntos extraescolares de la comunidad sin siquiera tener estatus de comunero. Por consiguiente, muchas comunidades rechazan abiertamente a los maestros bilingües externos y solicitan ante la SEP que sean sustituidos por maestros "federales", puesto que éstos no pretenden integrarse, sólo se limitan a impartir clases en castellano y desaparecen del pueblo cada día a las dos de la tarde.[17]

Ello refleja las experiencias que los ya desilusionados padres de familia y comuneros han ido acumulando con la escuela. Como la mayor parte de los contenidos no sirven para la vida diaria local, muchos padres insisten en que sus hijos obtengan una instrucción básica en lecto-escritura y cálculo elemental –necesarios para "defenderse" en el trato con instituciones burocráticas, sobre todo–, para que en seguida se reintegren a los trabajos económicos de la unidad doméstica. Tanto los padres como los propios alumnos que sí insisten en la necesidad de realizar y concluir estudios completos, saben perfectamente que ello implica forzosamente la emigración hacia los centros urbanos:[18]

- en primer lugar, porque la dotación de instituciones escolares en la región purhépecha se reduce a los niveles de educación básica preescolar y primaria, que sólo desde finales de los años ochenta en algunas cabeceras municipales mestizas se va ampliando hacia la educación secundaria, obligatoria desde 1992, y en casos aislados a niveles de media superior;
- y en segundo lugar, porque los conocimientos y habilidades adquiridas por el alumnado en las escuelas postprimarias sólo son aplicables en el contexto profesional urbano, en el sector industrial y en el sector de servicios.

UN PROYECTO EXTRAESCOLAR: LA RADIO INDIGENISTA

Una aceptación mucho mayor obtiene el indigenismo gracias a sus programas radiofónicos. A partir de 1979, el INI complementa sus proyectos educativos con

[17] Cfr. *Strug (1975), Ros Romero (1981) así como entrevistas etnográficas propias.*

[18] *Para detalles,* cfr. *Piñar Álvarez y Dietz (1993).*

BEST COPY AVAILABLE

proyectos de comunicación a través de "radios indigenistas". En aquel año, a instancias de la Comisión del Río Balsas, se crea en Tlapa, Gro., la primera emisora, la XEZV - *La Voz de la Montaña*, cuyo encargo explícito consiste en promover la aceptación entre las comunidades indígenas de los macroproyectos infraestructurales que la Comisión del Balsas lleva a cabo (Valenzuela, 1990; INI, 1993a).

El proyecto se adopta en Michoacán en 1982 con la apertura en las instalaciones del mismo CCI en Cherán de la emisora XEPUR - *La Voz de los Purhépecha*. Como parte de la red de –hasta 1994 entre 12 y 15– radios indigenistas dependientes directamente de las oficinas centrales del INI en la Ciudad de México, XEPUR ofrece un programa diario de alrededor de doce horas. Incluye la lectura de noticias, sobre todo nacionales, casi siempre procedentes de la agencia oficiosa NOTIMEX, programas educativos y culturales –bilingües en su mayoría–, música regional, nacional y latinoamericana así como programas de mensajes personales y de consejos prácticos. Es sobre todo este último tipo de programas: "El mensajero", "Cultivando amigos", "Tejiendo redes", etc., el que cuenta con un gran número de oyentes principalmente en la Meseta, pero también en aquellas partes de las subregiones adyacentes donde se puede sintonizar la emisora, que emite con 1 000 vatios en onda media.[19]

EDUCAR PARA EMIGRAR: LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA REGIÓN

Como complemento de la extensión de la educación primaria en la región, ya desde los años cuarenta bajo la presidencia de Ávila Camacho se inicia oficialmente el fomento a la formación profesional de tipo técnico-industrial. En congruencia con la estrategia desarrollista de la época, la formación profesional tiene la tarea de proporcionar mano de obra barata y semicualificada a las empresas industriales nacionales (Deutscher, 1984).

Como el campesino indígena necesariamente tiene que proletarizarse convirtiéndose en trabajador asalariado, para acompañar este "proceso irreversible" de industrialización que el indigenismo sólo puede "suavizar" (Aguirre Beltrán, 1992[1973]),

[19] *Para detalles acerca de las radios indigenistas,* cfr. *Becerril (1992), INI (1993b) y Krause* et al. *(1996); en Dietz (1999) se analiza el proyecto de "transferencia de medios" a organizaciones indígenas que el INI promueve desde 1989.*

BEST COPY AVAILABLE

desde entonces se vienen creando centros de formación profesional en las ciudades limítrofes de la región: en Pátzcuaro, Uruapan, Zacapu y Zamora, básicamente. Sin embargo, como por razones económicas pocas familias pueden enviar a sus hijos después de la escuela primaria a estas ciudades, desde los años ochenta también se crean centros de formación profesional en las cabeceras de algunos de los municipios purhépecha.

El rasgo distintivo de estos centros es su orientación extrarregional: al permanecer en la comunidad, no se puede aplicar lo aprendido en los diferentes Colegios Nacionales de Formación Profesional (CONALEP), Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI), Institutos de Capacitación para el Trabajo en Michoacán (ICATMI) y Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS). Las carreras ofrecidas capacitan a los jóvenes para trabajar en sectores como mecánica automotriz, electricidad, plomería, computación, industria textil, contabilidad, secretariado y servicios de belleza y peluquería, ámbitos laborales todos que carecen de oferta de empleo en la región.

Incluso la formación de "técnicos agropecuarios" ofrecida en los escasos Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), cuya instalación habían solicitado varias comunidades de la Meseta y de la Cañada, ha resultado inadaptada a las condiciones locales, puesto que el modelo agroindustrial propagado y enseñado en los CBTA

(Ibarrola, 1993) permanece totalmente ajeno a las realidades del minifundio purhépecha.

CONCLUSIONES

Las valoraciones que se hacen sobre todo del indigenismo mexicano a cincuenta años de sus inicios bajo Cárdenas son altamente heterogéneas. Mientras que algunos analistas como Friedlander (1977) le atribuyen tanto éxito que incluso interpretan la mera persistencia de "lo indígena" como pura consecuencia del indigenismo gubernamental, otros califican al indigenismo como fracasado y postulan la disolución de las instituciones (Ruiz Hernández, 1993). Al comparar los logros de la política integracionista del Estado-nación mexicano con sus propios planteamientos ideológicos iniciales (Dietz, 1995), el "éxito" del indigenismo y en general de la penetración de las instituciones gubernamentales consiste en que ha sido capaz de "abrir" las comunidades hacia los mercados externos y de implantar determinados rasgos culturales provenientes de la llamada sociedad nacional en el seno de las comunidades indígenas. Esta tendencia hacia la integración económica y la homogeneización cultural, sin embargo, no ha conllevado una paralela disolución de las identidades étnicas locales y/o regionales. Al contrario, parece que el aperturismo impuesto desde el Estado-nación ha contribuido a fortalecer la etnicidad particular de las comunidades indígenas en muchas regiones del país.[20]

El resumido y provisional balance que se ha presentado hasta aquí de las políticas educativas de índole indigenista ofrece un panorama altamente heterogéneo y desigual. Por ello, prescindo de evaluar la política indigenista mexicana reduciéndola simplemente a una cuestión de "éxito" o "fracaso". Su la-

[20] *Esta relación entre la penetración institucional del Estado-nación y el surgimiento de un nuevo tipo de etnicidad regional es analizada en Dietz (1999).*

BEST COPY AVAILABLE

bor institucional ha desencadenado profundas transformaciones locales y regionales que hubieran sido imposibles sin este impulso exógeno y que, a su vez, han abierto ejes de penetración luego aprovechados por otros actores exógenos no-gubernamentales, básicamente provenientes de la iniciativa privada. Ante la situación que padecen las regiones indígenas latinoamericanas a finales del siglo, fuertemente afectadas por la acelerada retirada del Estado, ahora definido como neoliberal, resulta imprescindible tanto para las restantes instituciones gubernamentales como para las propias organizaciones indígenas trascender el poco fructífero debate entre indigenistas y anti-indigenistas; más allá de este debate, cada comunidad, región y organización se verá crecientemente obligada a concretar su particular "modelo de desarrollo" formulando, implementando y evaluando las medidas que consideren viables y oportunas para, desde sus distintivos y heterogéneos intereses, apropiarse de la modernidad contemporánea.

BIBLIOGRAFÍA

ACEVEDO Conde, María Luisa (1986a), "La educación indígena en el cardenismo", en: M.L. Acevedo y M. Nolasco: *Educación indígena*, México, INAH-DEAS, pp. 11-40 (Cuaderno de Trabajo, 33).

——, (1986b), "Moisés Sáenz: sus contribuciones a la educación rural e indígena y su actitud ante la educación socialista", en: M.L. Acevedo y M. Nolasco, *Educación indígena*, México, INAH - DEAS, pp. 41-68 (Cuaderno de Trabajo, 33).

AGUIRRE Beltrán, Gonzalo (1991), *Formas de gobierno indígena*, México, FCE [edición original 1953] (Obra Antropológica, 4).

——, (1992), *Teoría y práctica de la educación indígena*, México, FCE [edición original 1973] (Obra Antropológica, 10).

——, (1995), *Problemas de la población indígena de la Cuenca del Tepalcatepec*, Vol. 2. México, FCE [edición original 1952] (Obra Antropológica, III).

ALONSO Calles, Miguel (1983), "Consideraciones sobre la educación de los adultos indígenas en México", en: N.J. Rodríguez / E. Masferrer K. / R. Vargas V. (eds.), *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*, vol 1, México, UNESCO - III, pp. 143-153.

ANDERSON, Benedict (1988), "Afterword", en: R. Guidieri / F. Pellizzi / S.J. Tambiah (eds.), *Ethnicities and Nations: processes of interethnic relations in Latin America, Southeast Asia, and the Pacific*, Houston, TX, The Rothko Chapel, pp. 402-406.

BEST COPY AVAILABLE

BARLOW, Robert H. (1948), *La prensa tarasca de Paracho, Mich.* 1939-1940. *International Journal of American Linguistics* 14, núm.1, pp. 48-52.

BARRE, Marie-Chantal (1983), *Ideologías indigenistas y movimientos indios*, México, Siglo XXI.

BECERRIL, Alberto (1992), "La radio: ¿de quién, para quién?" en: *Ojarasca*, 7, pp. 51-52.

BECKER, Marjorie (1995), *Setting the Virgin on Fire: Lázaro Cárdenas, Michoacán peasants, and the redemption of the Mexican revolution*, Berkeley.

BLUM, Volkmar (1993), Indianerbewegungen in Südamerika: Totengräber der mestizischen Nation?, Ibero-Amerikanisches Archiv N.F. 19 núm. 3-4, pp. 213-242.

CÁRDENAS, Lázaro (1937), *Phurépecha Caracata: Hirindasperata imaqui sesi irérantahca phurépechani.* (El problema indígena), México, DAPP.

_____, (1978), "Discurso del Presidente de la República en el Primer Congreso Indigenista Interamericano, Pátzcuaro, Mich., 14 de abril de 1940", en: Lázaro Cárdenas, *Palabras y documentos públicos de Lázaro Cárdenas 1928-1974*, vol.I, México, Siglo XXI, pp. 402-405.

CASTILE, George Pierre (1974), *Cherán: la adaptación de una comunidad tradicional de Michoacán*, México, INI-SEP (Serie Antropología Social, 26).

CASTILLO, J.M. del (1945), "La alfabetización en lenguas indígenas: el Proyecto Tarasco", en: *América Indígena*, núm 5, pp. 1339-151.

COMAS, Juan (1953), "Razón de ser del movimiento indigenista", en: J. Comas, *Ensayos sobre indigenismo*, México, III, pp. 261-272.

CONTRERAS, G.I. (1985), *Bibliografía sobre la castellanización de los grupos indígenas de la República Mexicana (siglos XVI al XX)*, Tomo 1, México, UNAM.

CORBETT, Jack y Scott Whiteford (1986), "La penetración del Estado y el desarrollo en Mesoamérica, 1950-1980", en: C. Kendall / J. Hawkins / L. Bossen (comp.), *La herencia de la conquista - treinta años después*, México, FCE, pp. 27-51.

DEUTSCHER, Eckhard (1984), *Erziehung, Erziehungssystem und ländliche Entwicklung in Mexiko*, Bonn, Friedrich-Naumann-Stiftung.

DÍAZ-COUDER, Ernesto (1991), Lengua y sociedad en el medio indígena de México, en: A. Warman y A. Argueta (coord.), *Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México*, México, UNAM - CIIH, pp. 143-192.

DIETZ, Gunther (1994), "Entre industrialización forzada y autogestión comunal: balance de medio siglo de fomento a la alfarería en Michoacán", en: *Relaciones*, núm. 57, pp.145-227.

_____, (1995), *Teoría y práctica del Indigenismo: el caso del fomento a la alfarería en Michoacán*, México, Quito-México, Ediciones Abya-Yala-III, pp. 143-192 (Biblioteca Abya-Yala, 22).

_____, (1999), *"La comunidad purhépecha es nuestra fuerza": etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México*, Quito, Abya-Yala.

FRIEDLANDER, Judith (1977), *Ser indio en Hueyapan: un estudio de identidad obligada en el México contemporáneo*, México, FCE.

GARIBAY, Claudio (1992), Acción institucional, en: V.M. Toledo/P. Álvarez Icaza/ P. Ávila (eds.), *Plan Pátzcuaro 2000: investigación multidisciplinaria para el desarrollo sostenido*, México, Fundación Friedrich Ebert, pp.273-296.

GIGANTE, Elba (1991), "Educación y pueblos indígenas en México: aportes a la construcción de una educación alternativa", en: A. Warman y A. Argueta (coord.), *Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México*, México, UNAM-CIIH, pp. 235-276.

GLEICH, Utta von (1989), *Educación primaria bilingüe internacional*, Eschborn, GTZ, pp. 235-276.

GREAVES Lainé, Cecilia (1992), "Proyectos y realidades de las misiones culturales (1942-1984)", en: UNAM-IIH (ed.), *La ciudad y el campo en la historia de México*, vol.2, México, UNAM-IIH, pp. 235-276.

GREGORIO Regino, Juan (1993), *Los problemas de la educación indígena en México*, pp. 9-13 (*Ce-Acatl*, 47)

GUZMÁN Gómez, Alba (1990), *Voces indígenas: educación bilingüe bicultural en México*, México, CNCA-INI (Col. Presencias, 38).

HERNÁNDEZ H., Severo (1983), "Los programas educativos del Instituto Nacional Indigenista", en: N.J. Rodríguez / E. Masferrer K. / R. Vargas V. (eds.), *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*, vol.1, México, UNESCO-III, pp. 155-160.

HERNÁNDEZ Moreno, Jorge (1983), La elaboración de los materiales didácticos para la educación bilingüe y bicultural, en: N.J. Rodríguez / E. Masferrer K. / R. Vargas V. (eds.): *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*, vol.2, México, UNESCO-III, pp. 423-430.

HEWITT de Alcántara, Cynthia (1988), *Imágenes del campo: la interpretación antropológica del México rural*, México, El Colegio de México.

INEA (1993), *Himno Nacional Mexicano: traducción al P'urhépecha*. [s.l.:] INEA-Delegación Michoacán.

INI (1965a), *Homenaje a Don Vasco de Quiroga*, México, INI (Acción Indigenista, 140).

_____, (1965b), *Juchari Uandkuecha-nuestra cartilla tarasca*, México, INI (Acción Indigenista, 146).

_____, (1993a), *Objetivos del proyecto radiofónico*, México, INI.

_____, (1993b), *Suma crítica de la reunión de directores de radiodifusoras culturales indigenistas*, celebrada en La Trinidad, Tlaxcala, del 6 al 12 de julio de 1993. (Ms.), México, INI.

58

JACINTO Zavala, Agustín (1983), "El patrón de cambio sociocultural de la cultura purhépecha", en: *Relaciones*, Núm.16, pp. 47-60.

JIMÉNEZ Castillo, Manuel (1985), *Huáncito: organización y práctica política*, México, INI (Serie Antropología Social, 70).

KELLEY Salinas, Guillermo (1988), "La participación indígena: una realidad aún frágil", en: *México Indígena*, núm. extraordinario (40 aniv. INI), pp.10-12.

KÖHLER, Ulrich (1975), *Cambio cultural dirigido en los Altos de Chiapas: un estudio sobre la antropología social aplicada*, México, SEP - INI.

KRAUSE, Julia, *et al.* (1996), *Der Einfluss der Massenmedien auf das Alltagsleben der Purhépecha (in Michoacán): ein Feldforschungsbericht*, Hamburg, Universitaet Hamburg - Arbeitsbereich Altamerikanische Sprachen und Kulturen.

KUMMELS, Ingrid (1988), Schulerziehung für oder gegen indianische Ethnien? Die Rarámuri von Kabórachi und die Erziehungspolitik der mexikanischen Regierung. (Tesis doctoral). München: Ludwig-Maximilians-Universität.

LEZAMA, Juan A. (1982), "Teoría y práctica en la educación bilingüe", en: A.P. Scanlon & J. Lezama Morfín (eds.), *Hacia un México pluricultural: de la castellanización a la educación indígena bilingüe y cultural*, México, SEP-Joaquín Porrúa, pp. 153-181.

LOYO Bravo, Engracia (1992), "Los medios extraescolares de educación en el campo (1920-1940)", en: UNAM-IIH (ed.), *La ciudad y el campo en la historia de México*, vol.2, México: UNAM-IIH, pp. 937-946.

MAIHOLD, Günther (1986), *Identitätssuche in Lateinamerika: das indigenistische Denken in Mexiko*. Saarbrücken - Fort Lauderdale: Breitenbach.

MACINTOSH, John (1950), "*Mitakua*: periódico en lengua tarasca", en: *Boletín Indigenista* vol. 10, núm.4, p.350.

MEDINA, Andrés (1980), "La educación bilingüe y bicultural: un comentario", en: UNAM (ed.), Indigenismo y lingüística: documentos del foro "La política del lenguaje en México", México, UNAM-IIA, pp. 41-46.

MOORE, G. Alexander (1986), Antropología y educación en Mesoamérica en la actualidad, en: C. Kendall / J. Hawkins / L. Bossen (comp.), *La herencia de la conquista - treinta años después*, México, FCE, pp. 148-171.

NAHMAD Sitton, Salomón (1980), "La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México", en: UNAM (ed.): Indigenismo y lingüística: documentos del foro "La política del lenguaje en México", pp. 11-34, México, UNAM - IIA.

PIÑAR Álvarez, Ángeles y Gunther Dietz. (1993), Los estudiantes p'urhépecha frente a la educación superior: análisis de una investigación empírica-informe final. (Ms.), Paracho, Mich.

RAMÍREZ, Rafael (1981), *La escuela rural mexicana*, México, SEP (SEP-Ochentas, 6).

REYES García, Cayetano (1993), *Política educativa y realidad escolar en Michoacán*, 1921-1924, Zamora, El Colegio de Michoacán.

REYES Rocha, José, *et al.* (1991), *La educación indígena en Michoacán*, Morelia, Mich., Gobierno del Edo.-IMC.

ROS Romero, María del Consuelo (1981), *Bilingüismo y educación: un estudio en Michoacán*, México, INI (Serie de Antropología Social, 63).

RUIZ Hernández, Margarito Xib (1993), "Todo indigenismo es lo mismo", en: *Ojarasca*, 17, pp.30-36.

SÁENZ, Moisés (1992), *Carapan*, Pátzcuaro, Mich., CREFAL [edición original, 1936].

SEE (1991), Plan de trabajo: ciclo escolar 1991-1992, Morelia, Mich., SEE-Depto. de Educación Indígena.

SEP (1946), *Cartilla Tarasco-Español para los monolingües de la zona tarasca*, México, SEP - Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas.

SEP-DGEI (1984), *Arinskua Purepecheri-mi libro de purépecha*, México, SEP-DGEI

[s.f.]*Modelo de Educación Indígena*, México, SEP-DGEI.

STRUG, David Lawrence (1975) An Evaluation of a Program of Applied Anthropology in Michoacán, Mexico. (Ph.D. thesis). New York, NY: Columbia University.

SWADESH, Mauricio (1939), Proyecto de Plan de Educación Indígena en Lengua Nativa Tarasca. *Boletín Bibliográfico de Antropología Americana* 3, 3: 222-227.

URBAN, Greg & Joel Sherzer (1994), "Introduction: Indians, Nation-States, and culture", en: G. Urban & J. Sherzer (eds.), *Nation-States and Indians in Latin America*, pp. 1-18. Austin, TX: University of Texas Press.

VALENTÍNEZ Bernabé, María de la Luz (1982), *La persistencia de la lengua y cultura p'urhépecha frente a la educación escolar*, México, SEP - INI. (Etnolingüística, 24).

VALENZUELA, Eduardo (1990), La radiodifusión indigenista: participación y transparencia. en: G. Anaya (ed.): *Hacia un vídeo indio*, pp. 57-60. México: INI, (Cuadernos del INI, 2).

VARESE, Stefano y Nemesio Rodríguez (1983), "Etnias indígenas y educación en América Latina: diagnóstico y perspectivas", en: N.J. Rodríguez / E. Masferrer K. / R. Vargas V. (eds.): *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*, vol.1, pp. 3-55. México, UNESCO - III.

VAUGHAN, Mary Kay (1994), The Educational Project of the Mexican Revolution: the response of local societies (1934-1940), en: J.A. Britton (ed.), *Molding the Hearts and Minds: education, communication, and social change in Latin America*, Wilmington, DE: Scholarly Resources Inc., pp. 105-127.

IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS FORMADORES/AS DE PERSONAS ADULTAS: LA ACCIÓN FORMATIVA BASE DE LA TRANSFORMACIÓN INTEGRAL DE LA COMARCA

ANTONIO MEDINA*

INTRODUCCIÓN

La identidad profesional es una de las características más valiosas del formador/a que requiere un esfuerzo permanente de trabajo y proyección social.

¿Qué línea de afianzamiento profesional ha de configurar cada educador/a para lograr su identidad? Entre los procesos de mejora profesional destaca la adquisición y desarrollo de una profunda identidad personal, que evidencia una elevada coherencia entre el pensamiento y la acción, manifestada en el conjunto de decisiones y en la calidad de las acciones realizadas.

[N. del E]. El autor alude a comarcas españolas, ejemplifica algunos conceptos con la comarca Baylen –La Colina– Linares.

* *Director del Departamento de Didáctica. Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.*
Dirección electrónica: amedina@edu.uned.es

BEST COPY AVAILABLE

Nos proponemos en este trabajo ofrecer a los formadores/as de personas adultas las bases para afianzar la identidad profesional y el diseño de las tareas más adecuadas para entender la acción educativa que ha de desarrollar. La cultura del desarrollo integral de las comunidades se afianza si todas las personas de una comarca, al menos la mayoría, descubre los componentes y procesos que han de asumirse desde una práctica tan singularizada como la que se orienta a la mejora integral y al logro de un desarrollo sostenible de las zonas socio-geográficas singulares, como son las comarcas.

Las comunidades requieren de personas implicadas en los proyectos y programas para alcanzar una aplicación creativa y transformar en su globalidad las ideas, concepciones y planteamientos que han de interiorizarse como participantes comprometidos y líderes constructores de valores. El formador/a de personas adultas encuentra en los modelos de desarrollo local nuevas perspectivas para avanzar profesionalmente y tener referentes adecuados para resolver los problemas, atender las expectativas concretas de las personas ante las cuales pensar y buscar con los propios implicados acciones de mejora integral de la zona y de los formandos que la han de apoyar para la transformación real de sí mismos y de la comunidad.

El marco sociocomunitario, espacio de realización profesional

La tarea educadora ha de enfocarse desde el espacio sociodemográfico y laboral en el que se desarrolla, ya que los micro y meso contextos generan una cultura propia y expectativas que requieren proyectos específicos.

El marco sociocomunitario es, en primera instancia, el conjunto organizado de personas que avanzan creadoramente en la reflexión y encuentran representaciones, emociones y planteamientos comunes, no pocas veces entre complejas y muy difíciles relaciones sociales, que impiden estructurarse como grupo con una finalidad global, ya que desde el propio proyecto individual se generan, a veces, opciones antagónicas, que estimulan la confrontación más que el avance compartido de proyectos comunes. La construcción de los proyectos personales se desarrolla desde un esfuerzo de contraste interno y de búsqueda de opciones desde distintas perspectivas ideológicas, no sin creencia de una exclusividad dominante de algunas de ellas, que pueden servir de involución más que de búsqueda compartida y sumatoria de esfuerzos para alcanzar propuestas globales. El marco comunitario se caracterizaría por encontrar estas prioridades globales, que encauzan los esfuerzos y afianzan la ima-

62

ginación. Así, el contexto comunitario que más valoramos para el educador de personas adultas se caracteriza por la identificación de los deseos e ilusiones que enfoca a la comunidad como grupo humano, que configura una cultura propia; pero esta comunidad como planteamiento global vive y crea un proyecto espacial inserto en una autonomía, condicionado por los planteamientos globalizadores de una nueva Europa, a la vez que influidos por la historia de la comarca y el proceso de dinamización económico-relacional, que está creando o inhibiendo formas de entender las relaciones humanas, de configurar espacios vitales y de aprender a establecer las bases culturales como comunidad en avance.

La comunidad no es algo configurado para siempre sino, básicamente, grupos humanos a veces en conflicto, que pueden encontrar mayores posibilidades con un entendimiento compartido de proyectos básicos, que redunden en beneficio de la mayoría, deseablemente cada vez más amplia y con procesos de autocrítica y desarrollo sostenible.

El formador/a profundizará en las claves socioeconómicas y culturales que han caracterizado el entorno en el que trabaja, atendiendo a su génesis más creadora, y al conjunto de acciones y empresas que han marcado la trayectoria socioproductiva de los últimos años, con las cuales ha de reencontrar tanto el significado transformador de la propia historia, como el conjunto de proyectos que pueden iniciarse y desde los cuales marcar el significado de las acciones sociocomunitarias.

La complejidad del proyecto, y sobre todo del contexto sociocomunitario, es esencial para avanzar en el desarrollo profesional, ya que el esfuerzo de diagnóstico que se requiere para comprender el desafío de las comarcas en transformación exige del formador/a descubrir nuevas claves y realizar procesos de investigación anticipatoria de las que obtener el conjunto de datos fiables y representativos de las acciones a emprender. Una nueva opción de conocimiento y anticipación formativa se puede incorporar al currículum para las personas adultas y a los procesos de construcción del saber profesional.

Los marcos comunitarios evolucionan y necesitan adecuarse a las transformaciones inmediatas y mediatas, tal como se propone en los programas comunitarios y en los procesos de interdependencia comercial. El futuro de comarcas como la de Bailén-La Colina-Linares se inicia en el esfuerzo de equilibrio entre las comunidades sociofamiliares, la visión de un ecomuseo de disfrute y reaprovechamiento de todo el entorno minero y el equilibrio entre los servicios, la mejora social y la máxima adecuación de la industria y la agricultura con criterios más solidarios.

63

LA IDENTIDAD PERSONAL Y COMUNITARIA BASE DEL DESARROLLO PROFESIONAL

El formador/a comprometido con el desarrollo integral de espacios en transformación requiere prioritariamente de un elevado nivel de confianza, seguridad y autosuficiencia personal, como base para alcanzar la más fundada identidad profesional.

La creación de una personalidad equilibrada y socioemocionalmente madura es un proceso muy complejo que requiere de ideas y de una trayectoria rigurosa apoyada en la reflexión y en el conocimiento de sí mismo y de su interacción con el medio. El desarrollo de la identidad personal está estrechamente unido al autoconcepto y autodesarrollo profesional, produciéndose un intercambio creativo y permanente entre el saber y el ser, en un intercambio permanente que evidencie la capacidad de los sujetos para aprender a evolucionar y construir su propia línea de afirmación profesional.

La identidad personal depende del efecto recíproco que se va configurando en el contraste con otras realidades y modos de entenderse a sí mismo y a los demás, quizás es el diálogo con los otros una de las imágenes que más inciden en nuestro avance subjetivo y autónomo, ya que se necesita de otras personas para

64

comprendernos. Es preciso avanzar en el análisis del pensamiento, las creencias, las ideas y las atribuciones que vamos elaborando en colaboración con los demás.

La identidad personal se consolida cuando cada docente descubre sus ideas básicas y emerge las creencias implícitas acerca de sí mismo y de su situación con los colegas y participantes. Las concepciones y las autopercepciones que construyen los docentes en torno a su tarea educativa son esenciales para lograr la identidad personal y, especialmente, la profesional.

El formador/a de personas adultas plantea su trabajo en el espacio comarcal como un desafío que invita a todos los participantes a avanzar en el conocimiento personal e institucional, implicándose en los programas de prácticas de desarrollo personal y comunitario, desde los cuales ir valorando el rigor de los procesos, el nivel de identidad con los mismos y las repercusiones que tienen en su avance profesional y en la transformación de la comunidad en su conjunto.

El formador/a, prioritariamente, es un ser humano participante en una comunidad, que propone su propio proyecto, si lo configura, de desarrollo sostenible en el que necesariamente ha de sentirse activo coprotagonista, obligándose a conocer y tomar decisiones que contribuyan desde un ámbito formativo a valorar el proyecto, desarrollarlo y mejorarlo permanentemente.

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL EJE DE LA MEJORA PERSONAL Y FORMATIVA

El formador/a adquiere un mayor nivel de desarrollo e identidad con la tarea cuanto más configurado y estructurado tenga y logre el conocimiento profesional, entendido éste como síntesis organizada del conjunto de saberes, métodos, estrategias y toma de decisiones que han de interiorizarse y aplicarse para concebir y mejorar los procesos formativos. La práctica formativa es tan implicadora y difícil que requiere de profesionales cada vez más creativos y capacitados que evidencien un elaborado conocimiento profesional.

¿Qué elementos configuran el conocimiento profesional del formador/a en el ámbito comarcal?

El formador/a en este espacio sociogeográfico ha de adquirir actitudes, habilidades y saberes de gestión que en otros momentos no eran necesarios. Así, aunque el foco esencial es la formación básica de las personas, ha de enfocarse desde un estilo transformador y coherente con los desafíos socio-político-económicos de las personas con las que se formará.

La amplitud de saberes contrasta con la excesiva limitación que clásicamente se le atribuía. Así, entre el saber didáctico y las competencias aplicadas pueden entenderse las más significativas formas de pensar y hacer las tareas educativas.

65

El saber didáctico, constitutivo esencial de la formación del formador/a, se incardina en la asimilación y emergencia de las principales concepciones curriculares y de los procesos de enseñanza que han de aplicar con las personas adultas, especialmente asumir el proceso de indagación desde la práctica para avanzar el saber profesional como el protagonista por excelencia del mismo, logrando el conocimiento de la realidad formativa en el marco en el que se produce. Así, las nuevas personas que se incorporan a la comarca, emigrantes y grupos necesitados de atención, constituyen una base preferente de reflexión.

El conocimiento profesional está ligado a la capacidad pensativo-indagadora de cada formador/a, quien aprende a formarse con otras personas cuando comparte con ellas sus concepciones y teorías más implícitas, sus valores y creencias, así como los supuestos en los que apoya su opción y visión profesional. Entre estos conceptos destacan la visión de la formación recurrente, la práctica transformadora, el aprendizaje a lo largo de la vida, la visión participativa y sentida en la sociedad, las claves que caracterizan la sociedad-comarca y su incidencia en otras comunidades, singularmente los procesos y vivencias comunicativas de cada grupo humano, especialmente las personas más implicadas en la mejora de la comunidad. La puesta en común de vivencias, concepciones y valores es la base del proceso de identidad personal y de afianzamiento del conocimiento profesional que han de realizar los formadores/as.

Las concepciones básicas que el formador/a ha de afianzar y valorar para contribuir a la mejora integral de la comunidad, se incardinan en el complejo proceso entre educación y empleo, que evidencia las actitudes y concomitancias que la nueva sociedad del conocimiento, del saber y de la proyección tecnológica nos plantea. Así, hemos de incorporar a nuestro discurso como formadores de personas adultas, cuantos desafíos conlleva la formación básica. A modo de ejemplo, planteamos algunos conceptos que han de acomodarse a los planteamientos de cada comunidad: formación como búsqueda y realización integral de las personas, actitudes de cooperación y solidaridad, fuerzas democráticas y planes culturales pretendidos, empresas en evolución, focos de desarrollo preferente, planes comarcales de mejora, propuestas globales de formación, líneas de transformación, búsqueda de empleo, claves de creación de empleo, diseño curricular, metodología comunicativa, espacios de desarrollo, actualización ocupacional, ocupaciones emergentes, conceptos creativos, etcétera.

Los formadores/as, en coherencia con las expectativas y perspectivas de cada comarca, han de ofrecer sus propuestas y encontrar claves para brindar a los grupos de personas sus visiones de la realidad y de las mejoras que proceda acometer. El

66

saber profesional es prioritario en la educación básica general y polivalente; actividad sustantiva que asumirá cada educador/a y, desde ella, plantear las diversas perspectivas del desarrollo comunitario como actualización de la cultura, participación social, reconstrucción sociolaboral, proyección global y humana, afianzamiento de habilidades sociales, búsqueda de criterios de mejora, actitudes sociales, apertura conceptual, dominio de saberes básicos, etcétera.

El aprendizaje de lo sustantivo que han de alcanzar los participantes en los programas formativos es un reto a la actualización continua de las capacidades de juicio y de vivenciación humana, que cada persona ha de lograr para mejorar su concepción de sí y de la comunidad. Las comunidades avanzan como grupos abiertos y sensibles a los retos de una sociedad de saberes, intercomunicación y búsqueda continua de nuevos valores y retos del conocimiento.

Entre los numerosos desafíos que surgen para las personas en formación y para sus formadores, destaca la actualización tecnológica, la utilización crítica de los medios de comunicación y la búsqueda de valores sustantivos en una cultura más abierta y racionalizada. Estos desafíos requieren de una actualización rigurosa de los saberes básicos, de una formación más intensa y extensa y de nuevas capacidades para enfrentar y enfrentarse a los problemas genuinos de cada comunidad.

Los formadores/as en una sociedad postmoderna y creativa no encuentran respuestas fáciles ni adecuadas a tantos retos, quizá sea necesario ampliar y adaptar el saber profesional, justificar sus líneas de desarrollo y avanzar en tres aspectos esenciales: las habilidades de comunicación, los procesos de gestión e interrelación con las instituciones y la crítica a la aportación indiscriminada de medios y recursos en un mundo en continua evolución y necesidad de acomodación del saber a los cambios sociolaborales y comunitarios.

El conocimiento profesional necesita nuevas ideas y concepciones, pero sobre todo actitudes y capacidades coherentes con los nuevos cambios. Así, entre las actitudes hemos de trabajar las de apertura, flexibilidad, sociabilidad, empatía, solidaridad y confianza mutua. Los formadores/as han de valorar la calidad de las actitudes asumidas y los procesos de trabajo realizados personalmente y en equipo. Así, el formador/a se ha de plantear: ¿en qué medida han desarrollado su capacidad y las claves de interrelación con los grupos humanos? Los formadores/as asumen el proceso básico ligado a las exigencias de la docencia y de esta actividad transformadora, como espacio y proceso vital que requiere el aprendizaje personalizado, colaborativo y autónomo de las personas adultas, implicándose como líderes activos de las acciones que requieren estas personas. Entre las aportaciones que puede ofrecer este

67

proceso de vivenciación actitudinal hemos de señalar la adquisición de competencias ligadas a un estilo de ser y de hacer que sirva para mejorar la práctica educativa y facilitar el liderazgo del formador como experto y participante de los procesos de aprendizaje en común.

¿En qué aspectos ha de afianzar el formador/a de esta comarca su saber profesional?

El conocimiento básico que ha de trabajar el docente de la comarca al analizar la cultura singular de la misma, pasa por una visión autobiográfica y socioeconómica de las claves que han desarrollado, a la vez que es necesario proyectar una nueva visión creativa de toda la comunidad como grupo de aprendizaje en colaboración. Junto a la actualización de las claves históricas de la comunidad, hemos de valorar las fuentes de trabajo y las posibles ocupaciones emergentes, que nos evidenciarán los saberes básicos que las mismas exigirán ligados a cinco ámbitos:

- Nueva visión del turismo y los servicios sociales.
- Actualización del saber tecno-automovilístico.
- Mejora de la agricultura del olivar, la vid y cultivos de huerta.
- Ideas para la creación de empresas familiares y desarrollo del autoempleo y empleo cooperativo.
- Proyectos de transformación compartida de las formas de disfrute y participación social, ligado a un nuevo modo de entender la historia en la comarca, desde la gesta de Bailén y las Navas, a los procesos numerosos de la actual centuria en la cultura minera.

Esta visión requiere entender los cultivos y las transformaciones que se están produciendo, así como la profunda recuperación del entorno y el patrimonio del ecomusco, espacio vital compartido, el desarrollo de las empresas familiares, en todo lo cual se han de fijar los formadores, creando ideas de búsqueda, de desarrollo y de planes con creatividad y solidaridad, que hagan emerger no sólo el saber, sino el sentir profundo y genuino de una comarca que ha de avanzar con la fuerza de la visión prospectiva y con el compromiso de todas las personas que deseen implicarse en la zona. La formación básica requiere volver a las fuentes con una mirada abierta al futuro, profundamente confiada y retadora.

EL PROFESIONAL APRENDIZAJE DE LA PROFESIONALIDAD DEL FORMADOR/A DE PERSONAS ADULTAS EN COMARCAS EN TRANSFORMACIÓN

saber profesional en la educación básica general y polivalente; actividad sustantiva que asumirá cada educador/a y desde ella plantear las diversas perspectivas del desarrollo comunitario como actualización de la cultura, participación social, reconstrucción sociolaboral, proyección global y humana, afianzamiento de habilidades sociales, búsqueda de criterios de mejora, actitudes sociales, apertura conceptual, dominio de saberes básicos, etcétera.

El aprendizaje de lo sustantivo que han de alcanzar los participantes en los programas formativos es un reto a la actualización continua de las capacidades de juicio y de vivenciación humana, que cada persona ha de lograr para mejorar su concepción de sí y de la comunidad. Las comunidades avanzan como grupos abiertos y sensibles a los retos de una sociedad de saberes, intercomunicación y búsqueda continua de nuevos valores y retos del conocimiento.

Entre los numerosos desafíos que surgen para las personas en formación y para sus formadores, destaca la actualización tecnológica, la utilización crítica de los medios de comunicación y la búsqueda de valores sustantivos en una cultura más abierta y racionalizada. Estos desafíos requieren de una actualización rigurosa de los saberes básicos, de una formación más intensa y extensa y de nuevas capacidades para enfrentar y enfrentarse a los problemas genuinos de cada comunidad.

Los formadores/as en una sociedad postmoderna y creativa no encuentran respuestas fáciles ni adecuadas a tantos retos, quizá sea necesario ampliar y adaptar el saber profesional, justificar sus líneas de desarrollo y avanzar en tres aspectos esenciales: las habilidades de comunicación, los procesos de gestión e interrelación con las instituciones y la crítica a la aportación indiscriminada de medios y recursos en un mundo en continua evolución y necesidad de acomodación del saber a los cambios sociolaborales y comunitarios.

El conocimiento profesional necesita nuevas ideas y concepciones, pero sobre todo actitudes y capacidades coherentes con los nuevos cambios. Así, entre las actitudes hemos de trabajar las de apertura, flexibilidad, sociabilidad, empatía, solidaridad y confianza mutua. Los formadores/as han de valorar la calidad de las actitudes asumidas y los procesos de trabajo realizados personalmente y en equipo. Así, el formador/a se ha de plantear: ¿en qué medida han desarrollado su capacidad y las claves de interrelación con los grupos humanos? Los formadores/as asumen el proceso básico ligado a las exigencias de la docencia y de esta actividad transformadora, como espacio y proceso vital que requiere el aprendizaje personalizado, colaborativo y autónomo de las personas adultas, implicándose como líderes activos de las acciones que requieren estas personas. Entre las aportaciones que puede ofrecer este

BEST COPY AVAILABLE

proceso de vivenciación actitudinal hemos de señalar la adquisición de competencias ligadas a un estilo de ser y de hacer que sirva para mejorar la práctica educativa y facilitar el liderazgo del formador como experto y participante de los procesos de aprendizaje en común.

¿En qué aspectos ha de afianzar el formador/a de esta comarca su saber profesional?

El conocimiento básico que ha de trabajar el docente de la comarca al analizar la cultura singular de la misma, pasa por una visión autobiográfica y socioeconómica de las claves que han desarrollado, a la vez que es necesario proyectar una nueva visión creativa de toda la comunidad como grupo de aprendizaje en colaboración. Junto a la actualización de las claves históricas de la comunidad, hemos de valorar las fuentes de trabajo y las posibles ocupaciones emergentes, que nos evidenciarán los saberes básicos que las mismas exigirán ligados a cinco ámbitos:

- Nueva visión del turismo y los servicios sociales.
- Actualización del saber tecno-automovilístico.
- Mejora de la agricultura del olivar, la vid y cultivos de huerta.
- Ideas para la creación de empresas familiares y desarrollo del autoempleo y empleo cooperativo.
- Proyectos de transformación compartida de las formas de disfrute y participación social, ligado a un nuevo modo de entender la historia en la comarca, desde la gesta de Bailén y las Navas, a los procesos numerosos de la actual centuria en la cultura minera.

Esta visión requiere entender los cultivos y las transformaciones que se están produciendo, así como la profunda recuperación del entorno y el patrimonio del ecomusco, espacio vital compartido, el desarrollo de las empresas familiares, en todo lo cual se han de fijar los formadores, creando ideas de búsqueda, de desarrollo y de planes con creatividad y solidaridad, que hagan emerger no sólo el saber, sino el sentir profundo y genuino de una comarca que ha de avanzar con la fuerza de la visión prospectiva y con el compromiso de todas las personas que deseen implicarse en la zona. La formación básica requiere volver a las fuentes con una mirada abierta al futuro, profundamente confiada y retadora.

70

PROCESO DE ELABORACIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL

Contexto autonómico-nacional-Europeo, etcétera.

la calidad de la acción formativa a procesos ausentes de intencionalidad y de compromiso, sino vital y conceptualmente ha de incorporarse el valor y el reto de esta "pluralidad conceptual y de la necesaria ambigüedad" en la que puede, y debería moverse, el proceso de mejora integral. Esta ambigüedad calculada incide y reclama del formador/a un espacio de creación de conocimiento y búsqueda del saber y del hacer en coherencia con las exigencias de la comarca como espacio singularizado de saber y de gran amplitud de miras y opciones.

El formador/a afianza su estilo y claves de formación si es capaz de sintonizar con la mayoría de las personas que constituyen su entorno, deseablemente la totalidad de los participantes en el programa, ya que las personas en su amplitud y retos formativos constituyen en sí mismas las claves para aprender a aprender y formular los programas más acordes con sus proyectos de realización personal y comunitaria.

El principio de colaboración se asume e introyecta desde los esquemas mentales en los que apoyamos la razón de ser y las claves de formación en acción compartida con los demás, a la vez que estimamos los intercambios con colegas y los benefi-

BEST COPY AVAILABLE

71

cios derivados de ellos. La cultura comarcal de mutua participación es sustancialmente un espacio de realización en común de cuantos participan y se sienten protagonistas, asumiéndola como un proyecto de transformación. El proceso de asunción de tal proyecto y su estilo de ponerlo en práctica es el marco más pertinente para facilitar la colaboración y, desde ella, impulsar a cada formador/a en la línea de auto y codesarrollo profesional.

La planificación del formador/a de personas adultas en entornos comarcales depende de las situaciones concretas en que estos profesionales puedan diseñar los proyectos y sentirse coprotagonistas de su aplicación, así como de la estimación global de la pertinencia entre lo diseñado y lo realmente realizado. ¿En qué bases se cifra el carácter transformador de un proyecto?

Disponemos de pocas valoraciones y de criterios de calidad para estimar la coherencia entre un proyecto, su desarrollo y las repercusiones de mejora real que el mismo tenga en la comunidad comarcal. No obstante, esperamos que la cultura de la investigación-evaluadora alcance el lugar y la proyección que consideramos imprescindibles para entender la repercusión real, posible y óptima que un proyecto de transformación integral de una comarca-ciudad pueda tener. La profesionalización de los formadores/as encuentra en estas bases evaluadoras uno de los focos más significativos del saber y de la adquisición de competencias acordes con la investigación, en cuanto actividad que aporta conocimiento fundamentado al facilitarnos la coherencia entre lo pretendido y lo alcanzado, así como entre lo previsto y lo realmente hecho, como núcleo de saber y hacer indagador. La repercusión que esta práctica reflexivo-evaluadora tiene en el afianzamiento profesional de los formadores/as es trascendental, ya que no sólo se aprende a aprender a ser profesional, sino que se adquiere una madurez y un estilo de toma de decisiones más balístico y de claro compromiso con los grupos humanos con los que se diseña, acuerda y toma parte en la aplicación del programa, completándolo con la búsqueda sistemática de criterios de mejora al aplicar los fundamentos de la investigación-evaluadora.

Las acciones que profesionalizan prioritariamente a los formadores/as son las que inciden en su capacidad para determinar las intencionalidades de un programa, que demandan del formador/a las competencias de diagnosticar meticulosamente las dimensiones y factores determinantes del mismo, su diseño y la adecuación al contexto y expectativas de los participantes, aplicándolo mediante decisiones en común que evidencien la capacidad para aprender a colaborar y decidir en equipo las principales actuaciones y, finalmente, aprender a crear nuevo conocimiento, a comprender la realidad humana y social como cambiante, problemática y emergente, lo que demanda, junto a planteamientos holísticos, grandes dosis de creatividad, flui-

72

dez y apertura transformadora. Pero esta fluidez necesaria se concreta en numerosas culturas y actuaciones que han de ser tenidas en cuenta, comprendidas y, sobre todo, consideradas como hechos sociales y programas formativos sometiéndolos a evaluación.

Esta estimación comprensiva de la calidad de los procesos formativos y de su coherencia con las previsiones estimadas nos evidencian, al menos: qué sentido tiene la aplicación, qué implicaciones, qué valores, etc. y es, desde la investigación evaluativa de la coherencia entre lo esperado por los propios participantes y lo logrado, es decir, entre lo pretendido y conseguido y la interrelación entre todos los componentes de la acción formativa, cómo se va tejiendo un marco de búsqueda y de mejora integral de los programas y de la acción formativa en la comarca.

El profesional de la formación en contacto con la realidad formativa y las decisiones que desde ella se toman, adquiere un fecundo conocimiento práctico pero que a su vez necesita comprenderse en toda su amplitud y desvelar el significado de los procesos explícitos y las ideas implícitas que presiden aquellos. Las comunidades humanas son sumamente complejas y en el devenir de su culturización continua cada formador/a ha de ir interpretando sus claves y ofreciendo propuestas argumentadas para mejorar los proyectos y adquirir un camino fecundo de desarrollo profesional y de mejora integral de la comunidad.

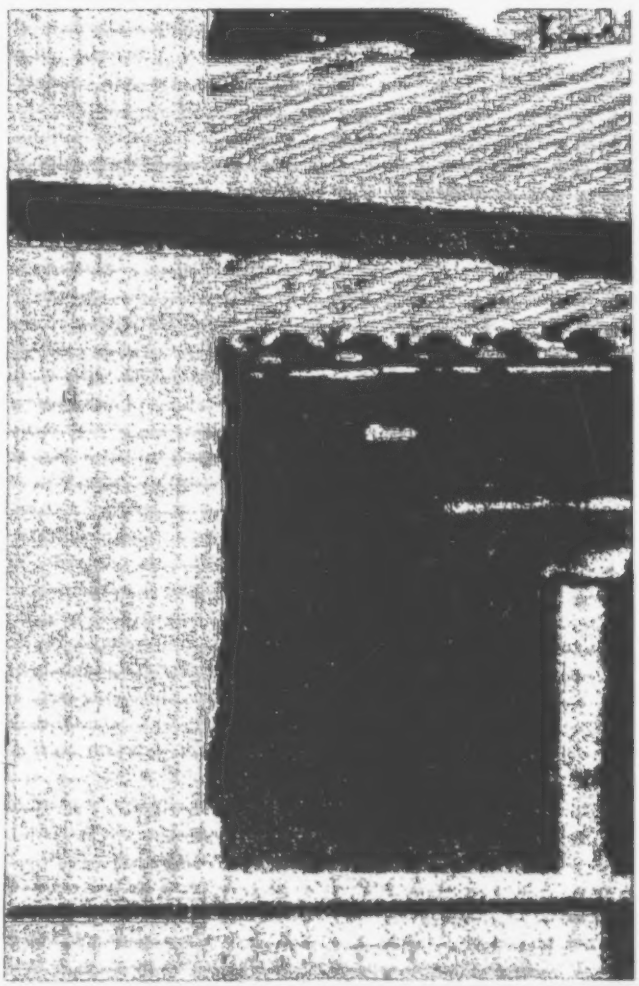
La cultura de profesionalización se va logrando en intercambio con las personas, en la aplicación del programa y en la búsqueda continua de las mejores opciones para la transformación integral de la comarca como espacio de vida en común y de proyectos sociocreativos. ¿En qué reside el camino de profesionalización del formador/a en el marco comarcal? En la construcción compartida, con todos los colegas, de un espacio de cultura, búsqueda y saber hacer en común, que posibilite a todas las personas las claves para decidir simultáneamente sus proyectos vitales con sentido y el mesoproyecto comunitario más valioso de desarrollo sostenible en el que las personas han de participar, desde una escuela que aprenda en interacción con las demás de la comarca, a valorar decisiones transformadoras y sentar las bases para la mejor colaboración entre todas las instituciones formativas de la comarca y de la autonomía.

El formador/a en estos espacios interinstitucionales se encuentra a sí mismo como el principal artífice de culturas transformadoras mediante el diálogo entre las diversas instituciones. Esta cultura del diálogo es la que mejor capacita al formador/a en su proceso de reflexión y de desarrollo integral para realizar con mayor calidad los procesos educativos. El formador/a puede valorar las distintas perspec-

73

tivas y profundizar en su incidencia sobre los artífices de ellas, así como estimar la calidad de los procesos institucionales para facilitar la reflexión profunda y el estilo creativo de cada educador/a. Esta línea de reflexión holística, de planteamiento interinstitucional y de acercamiento entre diversas posturas es, en sí, estímulo para el auto y codesarrollo profesional de cada formador/a.

La integración entre una teoría creadora y una práctica transformadora incide en la realización profesional del formador/a, no tanto como componentes aislados, sino imbricados estrecha y rigurosamente, casi unidos entre perspectiva indagadora y conceptual, con un modo riguroso y comprometido de llevar a cabo la tarea de formar a otras personas. La formación no es solamente el acercamiento de concepciones y valores, sino esencialmente un modo nuevo de conducirse en interacción con los demás, en la búsqueda continua, en anhelo sostenido y asumido con múltiples proyectos. ¿Qué línea y trayectoria ha de idear y practicar cada formador/a? La que más sintonice con las personas con las que se forma, aunque en un mundo en auge transformador, la que mejor explicite el modelo indagador de profesional abierto a las necesidades y expectativas, deseablemente, de todas las personas de la comarca y del espacio vital en el que convive. El profesional asume como ponente continuo para su realización, las necesidades concretas de empleo, los problemas vitales que viven las personas adultas y cuantos han formado parte de la comunidad en su conjunto. En esta perspectiva holístico-transformadora los diversos grupos sociales han de sentirse necesariamente protagonistas de la acción formativa de la comarca y en ella han de asumir un protagonismo nuevo los problemas de educación, empleo, necesidades vitales y realización profesional.



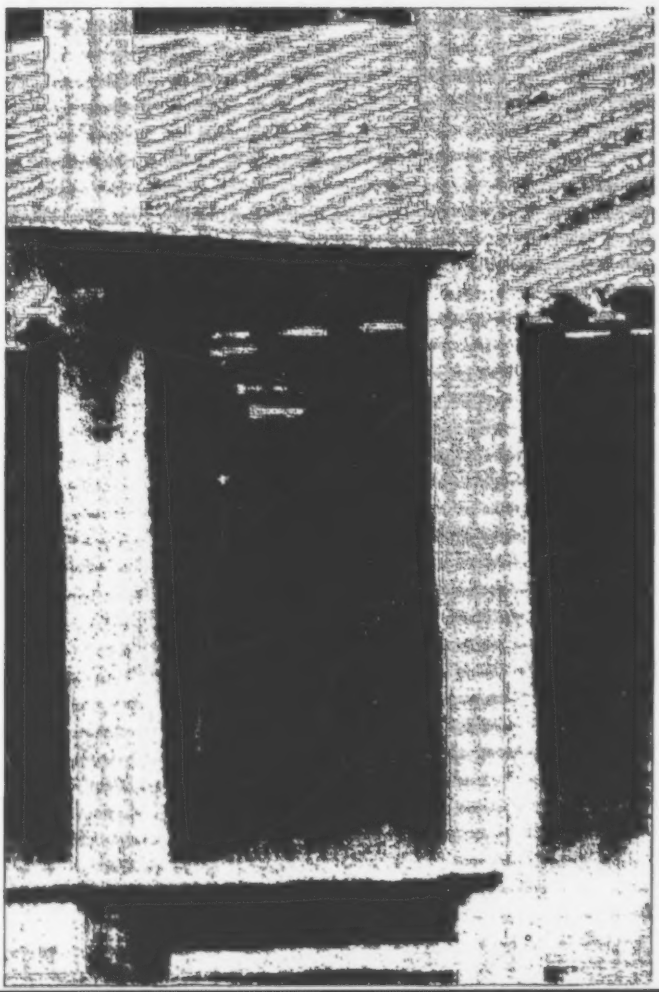
El desarrollo profesional del formador/a en el marco comarcal se focaliza en dos nuevos componentes que trascienden las tareas clásicas del educador/a de personas adultas para situarle en un espacio y en una práctica transformadora:

74

- La relación interinstituciones.
- La interrelación entre educación - empleo, o desarrollo del empleo como objetivo central de la formación.

El formador/a se inserta en nuevos espacios del saber y de creación de conocimiento que básicamente inciden en su afianzamiento profesional, o al menos este desarrollo profesional requiere de un intercambio de capacidades, competencias, destrezas y actitudes que una práctica profesional tan abierta reclama en los educadores/as de personas adultas. El formador/a ha de realizar su práctica profesional con una singular capacitación en relaciones y habilidades sociales, ya que tiene que ser capaz de llevar a cabo un diálogo fructífero entre las diversas instituciones, que a su vez deben desarrollar la tarea en colaboración con sus participantes, a modo de descripción éstas son:

- La escuela, que ha de vivir y crear proyectos formativo-educativos con este sentido transformador y holístico-integrador, procurando que el conjunto de instituciones de la comarca responda a estas expectativas globalizadoras.



- Las diversas asociaciones y grupos de responsables sociales, agrupaciones, sindicatos, etcétera.
- Instituciones "autonómicas" que han de conocer las propuestas y planes de búsqueda de cada asociación y marcos de acción.
- Las instituciones europeas, garantizadoras de fondos de cohesión, y las comunidades mundiales, que apoyen estas propuestas.

La segunda dimensión es la estrictamente reflexivo-transformadora, que se plantea el valor real de la formación, como proyecto humano y sociocomunitario, a la vez que sus posibles implicaciones para actualizar el saber y llevar a cabo proyectos de remodelaciones y participación de los grupos sociales en la formación.

75

Así, el formador/a ha de avanzar en estas dos dimensiones de acción: la interinstitucional y la proyección en el empleo, que vienen a sintetizarse en las clásicas preguntas ¿formación para qué y con quién?, ¿qué proyección puede tener?, ¿qué hemos de esperar? Se ha de vincular el desarrollo profesional del formador/a a la cualificación de la formación, quizás en las respuestas a estas cuestiones: ¿formar más allá del empleo? y ¿qué formador/a puede responder a estos retos?, hallemos alguna idea sugerente para el formador/a. Esta reflexión transformadora está unida al saber y a la práctica formativa que son, por propia decisión, los focos que cada formador/a ha de asumir si desea colaborar a la actualización y capacitación continua de las personas que deben adquirir un claro proyecto de vida y en esa trayectoria trabajar. La profesionalización formativa en su base es la identificación del proyecto y del sentido profundo con el hacer y el saber, en que ha de concentrarse la realización de las personas que forman la comarca como territorio de acción y de búsqueda continua.

FORMACIÓN DE FORMADORES/AS COMO TRANSFORMADORES DE LAS INSTITUCIONES, UNA NUEVA BASE PARA LA IDENTIDAD PROFESIONAL

El profesorado en general y los formadores/as de jóvenes y personas adultas, en particular, han de comprender la magnitud de los procesos sociolaborales ante los que las personas se enfrentan, dada la globalización, flexibilidad e impacto tecnológico de la sociedad. La tarea educativa es una de las más ambiciosas y trascendentes actividades sociales, ya que su principal objeto es capacitar a las nuevas generaciones para que se conozcan y sean capaces de dar respuestas adecuadas a los numerosos problemas de un mundo en continua evolución. Si el trabajo con los jóvenes es esencial y está lleno de exigencias, tantas otras plantean los estudiantes en momentos de su evolución existencial y personal, probablemente necesitemos mayor esfuerzo e imaginación para atender a las demandas diferenciadas de cada joven, persona adulta y grupos de acción en los que éstos se sitúan. Este desafío profundo requiere de los formadores una singular preparación y actualización permanente, a fin de atender los difíciles y amplios problemas que cada ser humano enfrenta en su adultez y durante toda su vida.

Los modelos de formación de las personas adultas presentan necesidades específicas, por lo que desde el mundo del trabajo, el familiar y el socioparticipativo llevan a que cada educador/a comprenda con rigor el entorno comunitario, las demandas laborales y los procesos que cada comunidad tiene planteados.

¿Qué línea de desarrollo profesional proponemos? ¿Desde qué clave estamos colaborando con los formadores/as para avanzar como personas que transforman y avanzan su pensamiento? ¿Desde qué visión hemos de entender las acciones formativas?

76

Estas, y cuantas interrogantes nos hagamos cada formador/a, pueden servir como referente a nuevos programas de desarrollo profesional. Así, a modo de ejemplo, hemos trabajado en varios proyectos de formación de formadores diseñando y configurando programas singulares de capacitación y mejora profesional, expuestos en otros trabajos (Medina y Domínguez, 1991; Medina y Domínguez, 1995; Medina, 1998; Medina y Gento, 1996), que evidencian un proceso de afianzamiento continuo que parte del reconocimiento de cada formador/a para configurarse como el protagonista por excelencia de su capacitación profesional y la institución educativa en el referente transformador y constructor de una mentalidad abierta, creadora y crítica.

Así, podemos representar el proceso de formación del formador/a para la transformación de las instituciones y la mejora de las comunidades en su conjunto, precisando el anterior esquema de la construcción del conocimiento profesional de la siguiente forma:

El auto y el co-desarrollo profesional es la base de la transformación institucional mediante la aplicación de los programas y modelos de desarrollo profesional del docente. Entre ellos destacamos dos:

a) El autoanálisis creativo de la práctica formativa, que sitúa a cada persona y docente como el protagonista esencial de su propia realización humana y social, ya que desde el principio de autonomía se asume que el principal formador del docente es el propio sujeto que define y aplica su propuesta transformadora como profesional comprometido consigo mismo y con la institución, como espacio social de avance, mejora y búsqueda compartida.

Aprendemos a ser profesionales si descubrimos el reto de la profesión, sus bases y las acciones que hemos de desarrollar para enfrentar la tarea como una visión y una acción sociotransformadora, localizada en la toma de conciencia de cada educador/a, actor central de la concepción y práctica educadora. Sin embargo, junto al reconocimiento de calidad y trascendencia del autodesarrollo personal, descubrimos el sentido formativo de cada institución y del conjunto de colegas que la forman. Es en esta visión de colegialidad en la que hemos de insistir para crear modelos de desarrollo colaborativo y de mejora institucional.

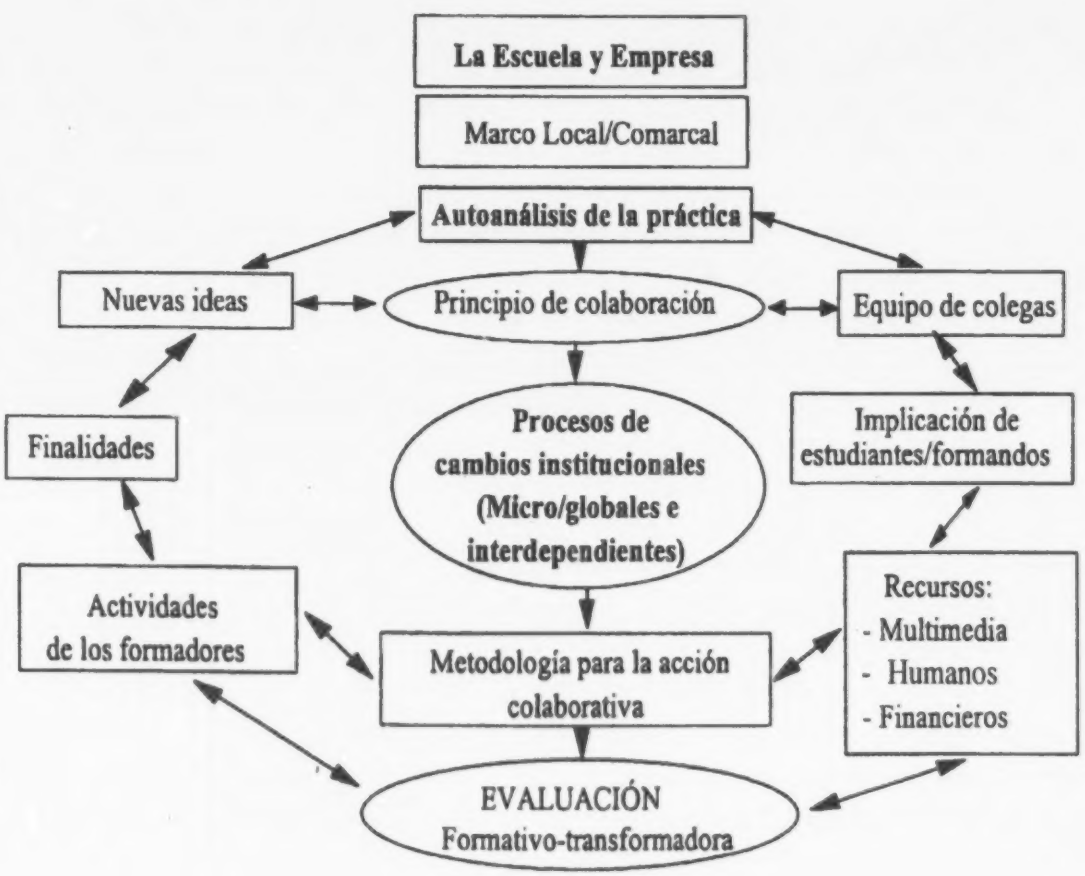
b) La colegialidad, base de la colaboración del profesorado en el diseño y desarrollo de programas comunes de actualización profesional.

BEST COPY AVAILABLE

Implicación del profesorado y de los formadores/as en el desarrollo institucional como espacio y marco característico de la actualización compartida con el resto de colegas y participantes: la colegialidad formativa

Se evidencia que la práctica formadora es tan compleja como difícil, lo que requiere de una permanente actualización profesional de los responsables de esta tarea transformadora. Pero si el desempeño de tal actividad requiere formación, uno de sus aspectos más complejos es la institución como espacio de formación o las empresas en las que se generan y desde las que es posible entender las nuevas ocupaciones, que representan un esfuerzo crucial, probablemente el más innovador; si se desea no sólo resolver el gran problema para los estudiantes de

FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO INSTITUCIONAL



BEST COPY AVAILABLE

acceder al empleo, sino que nos planteamos cómo mejorar la escuela, la empresa, las asociaciones, etc. en su globalidad. El esfuerzo desde la esfera personal del formador/a requiere básicamente un nuevo *compromiso*, sentirse parte activa de la institución, aportando tiempo, ideas y recursos que posibiliten su avance general e integral en el marco del desarrollo local, la ciudad y las comunidades formativas en su conjunto. Necesitamos ampliar los modelos de formación y situarlos tanto en nuevos espacios como en una relación profunda con estudiantes, colegas y comunidad en su totalidad.

Estas dos modalidades las hemos enfocado de manera complementaria en los trabajos citados, especialmente en Medina y Domínguez (1991), ya que son procesos que se enriquecen mutuamente.

La formación del formador/a como transformador de las instituciones conlleva una reflexión más amplia del autoanálisis de la práctica y se inserta en la correflexión colegiada entre colegas, implicándolos como los artífices del saber profesional y facilitándoles:

- Una línea de formación esencial para la realización profesional.
- La base del autodesarrollo profesional del docente.
- El eje del conocimiento profesional, base de la tarea educativa.

La acción del formador/a se proyecta conjunta e interdependientemente en el trabajo en:

- La comunidad.
- Claustro - escuela.
- Departamentos.
- Ciclos y espacios de formación.
- El entorno sociocomunitario.

El compromiso docente con el desarrollo institucional requiere que se establezca una especial relación entre:

- Instituciones de educación: escuela.
- Centros de formación para otros grupos, centros de personas adultas, desarrollo ocupacional, participación social, etcétera.
- Instituciones sociales del entorno: comarca, ciudad, autonomía.

Planteando la actualización de los programas de desarrollo ocupacional que sirvan de base para la capacitación y creación de empleo en la ciudad-comarca como espacio de transformación integral. Las empresas contribuirán al desarrollo humano de las personas si propician el nivel de identidad personal, profesional y de mejora de las instituciones en general y de los formadores/as en particular.

79

LA FORMACIÓN. LÍNEA ESENCIAL DE REALIZACIÓN PROFESIONAL

Los profesionales responsables de la educación han de asumir la formación permanente como una actividad imprescindible, dada la naturaleza de su actividad y las claves que han de crear en el marco sociocomunitario, así concebimos la formación profesionalizadora como:

· Un derecho y un deber.

· Una actualización continua de las claves innovadoras de cada docente.

· La clarificación conceptual y el equilibrio emocional.

· El contraste entre lo realizado y las necesarias mejoras, tensión adecuada para justificar los cambios positivos.

· La comprensión profunda de la tarea educativa y de las decisiones más adecuadas a tomar.

· La capacitación para entender los procesos instructivo-formativos en el marco de los condicionamientos sociolaborales.

· El análisis crítico-transformador del sentido y proyección de las instituciones formativas.

80

- La base del proyecto de desarrollo profesional.
- La integración de la investigación en la práctica.
- Un proceso para la apertura y la identidad profesional.

El autodesarrollo profesional del docente y del formador de jóvenes y personas adultas es una de las líneas de avance personal y colegiado/institucional más fecundas (Medina y Domínguez, 1998), ya que sitúa al formador/a como el principal protagonista de la acción formadora y en el responsable de la misma.

El autodesenvolvimiento profesional es esencial para iniciar y convalidar procesos de formación permanente, en los que no se puede prescindir del valor de la autobiografía y el autoinforme como modalidades de reflexión y aportación de procesos y valores inherentes a cada persona, pero el autodesarrollo depende del nivel de autonomía que alcance cada profesional en la realización personal y socioprofesional como práctica singular y compleja. Una de las bases más significativas para crear la línea de mejora profesional es el autodesenvolvimiento ligado a la realidad personal y la identidad de los problemas vividos en el marco de las instituciones formativas y de los contextos sociocomarcales en los que trabajan.

El conocimiento profesional es necesario para realizar una tarea educativa de calidad. La formación inicial y permanente de los docentes y formadores/as tiene en él un foco esencial. El conocimiento profesional se caracteriza por ser:

- Un saber singularizado.
- Un conjunto de competencias necesarias para formar y enseñar que se focalizan en: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a relacionarse/comunicarse, aprender a tomar decisiones, aprender a sentirse líder participativo, etcétera.
- Destrezas específicas de la acción de enseñar y aprender enseñando.
- Conocimiento en la acción.
- Toma de conciencia situacional.
- Caracterización de un estilo de aprender a formarse con las demás personas riguroso, creativo y atento a los problemas sociolaborales.

El conocimiento profesional surge y se apoya en la acción del docente en las instituciones vertebrada desde la comprensión de las necesidades de la institución que requieren un proyecto de vida en colaboración con los demás, un sentido creativo y solidario con la institución y la búsqueda de un clima coherente con la colegialidad explicitado en el:

81

· Discurso de flexibilidad y apertura.

· Liderazgo de participación.

· Proceso relacional de empatía, confianza y reciprocidad.

· Sistema de toma de decisiones compartido.

· Compromiso profundo con la institución.

La formación ha de ligarse a la práctica profesionalizadora y creativa en el centro como eje para la nueva escuela abierta a las ocupaciones emergentes y sensible a las actitudes y procesos de "emprendizaje". La escuela es en sí un espacio de trabajo aprendido que requiere de un sistema organizativo del centro apoyado en un modelo promovedor de actitudes sociolaborales. El formador/a ha de entender la práctica docente como un trabajo complejo, que necesita tanto de nuevas condiciones como del reconocimiento de la educación como una actividad esencial para el empleo y la generación de ideas creativas que promuevan la transformación de la sociedad, el desarrollo de nuevas ocupaciones y la capacitación para anticiparse a los cambios y aprender de ellos.

Las ocupaciones futuras son un espacio abierto a la exigencia de formación permanente, actitud que ha de promover la escuela y asumir en su profesionalización el profesorado y los formadores/as.

La capacitación del profesorado y formadores ante las transformaciones sociolaborales es cada vez más urgente y ha de adaptarse a:

· Las anticipaciones y demandas de las nuevas ocupaciones.

· La vertiginosa evolución de las ocupaciones que reclaman una educación básica:

  - Abierta.
  - Flexible.
  - Creadora.
  - Transformadora.
  - Centrada en procesos de apertura al aprendizaje.
  - Conciencia crítica.
  - Visión global/universalizadora y vivenciadora de nuevos espacios relacionales.

La respuesta del profesorado y de los formadores ha de ser coherente con esta concepción de la educación y modelo de instituciones educativas (Medina, 1997).

82

Se requiere:

- Un currículum intercultural o intercurículum.
- La metodología / Sistema metodológico más globalizador y problematizador.
- Una práctica transformadora y creadora de saber profesionalizador.
- La acción instructivo-contextualizada y abierta a las expectativas y necesidades de los grupos sociales.

La capacitación profesional del docente para crear un clima transformador de aula e incidir en la mejora del empleo requiere crear espacios de formación, que sean ámbitos pertinentes para generar actitudes creadoras ante las nuevas ocupaciones, basadas en las relaciones de diálogo y de trabajo-aprendizaje promovedor del conocimiento y la creatividad ante el futuro. El profesorado descubre el aula como el ecosistema más propicio para la educación de los estudiantes en las concepciones y procesos básicos, que les lleve a anticipar las de transformación entre el profesorado y los jóvenes. El currículum de formación de formadores/as ha de ser acorde con las expectativas y demandas de cada participante y de los grupos sociales en situación de emergencia e integración social, abriendo las instituciones educativas a las cambiantes y complejas situaciones del mundo del trabajo, esforzándose en construir márgenes de apertura sincera entre todos los participantes en cada situación educativa.

Las instituciones educativas, y singularmente la escuela, han de:

- Situarse en actitud comprometida con la comunidad y el entorno local.
- Adecuar las actividades formativas a las principales demandas del entorno comarcal y de la ciudad.
- Capacitar al profesorado para las tareas culturales y socioocupacionales del entorno.
- Recuperar las expectativas y claves para entender el diálogo entre la escuela y el fomento del empleo.
- Anticipar desde las instituciones de formación espacios sociolaborales y participar activamente en nuevas ocupaciones.
- Implicar al profesorado y formadores en las necesidades, problemas y formas de vida de la comunidad con la que conviven.
- Actuar y comprometerse en acciones concretas de mejora de la comunidad en general.

83

EL COMPROMISO Y LA FORMACIÓN DE LOS FORMADORES/AS ANTE LA TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA Y LAS EMPRESAS

La pregunta esencial para plantearnos la formación del formador/a en el marco sociocomunitario y de avance comarcal es: ¿cómo aprenden-enseñan los docentes el nivel de responsabilidad y compromiso con el entorno comunitario de los jóvenes y personas adultas? Hemos de invitar a cada formador/a a plantearse:

- Partir de las creencias del profesorado/formadores/as.
- Descubrir las teorías implícitas e imágenes de la escuela.
- Abrir la escuela a la comunidad y sentirse protagonistas de la misma.
- Aplicar una metodología de análisis de la realidad, emergencia de contradicciones y diálogo profundo.
- Valorar las posibilidades del entorno para crear empleo y mejorar la práctica educativa.
- Establecer las bases para prever nuevas ocupaciones en el entorno comarcal.
- Proponer nuevos objetivos de desarrollo integral, coherentes con los cambios-socioocupacionales, humanos, tecnológicos y sociocomunitarios.
- Aprender a innovar en la escuela y en las empresas, pensamiento divergente–transformador.

La capacitación de los formadores/as en la creación de la cultura comunitaria promovedora del empleo, el saber y la solidaridad requiere estrategias, pers-

BEST COPY AVAILABLE

pectivas y enfoques que han de partir de nuevas ideas para la transformación de la escuela ante las nuevas ocupaciones que suscitan formación indagadora del docente. Estas acciones formativas se concretan en:

- El Proyecto Curricular de Centro que ha de incorporar las demandas de las nuevas ocupaciones.
- El creciente cambio en las competencias, destrezas, concepciones y métodos básicos/esenciales, coherentes con los empleos surgidos.
- Participar comprometidamente en el diseño creativo del currículum y en la propuesta fundada de nuevos objetivos y contenidos.
- Innovar las tareas, creando proyectos y actividades generadoras de empleo y de implicación sociocomunitaria.
- Capacitar al profesorado en la metodología transformadora y en el aprendizaje desde la acción.
- Favorecer un pensamiento indagador y valorativo, que contribuya a crear nueva cultura de evaluación formativa.

La capacitación de los formadores/as para crear instituciones culturales de desarrollo sociocomunitario es una necesidad de los centros formativos y requiere tomar decisiones que orienten los programas concretos de intervención formativa. Esta nueva exigencia de los formadores/as de comprender globalmente las características sociolaborales y los problemas de la comunidad profundizando en la valoración de las acciones de formación y las aportaciones del sistema educativo a la educación básica de las personas, implica asumir las evoluciones de las comunidades y superar las limitaciones del inmovilismo cultural.

Capacitarse para entender el proceso de transformación integral de una comarca exige conocer los aspectos sociodemográficos, económicos y culturales incorporándolos a una línea de investigación y mejora ambiental de las instituciones de la comunidad. El formador/a ha de participar activamente en programas de mejora global, descubriendo el proceso de investigación para incrementar el conocimiento y la innovación de las instituciones culturales en interacción con las demandas de nuevos empleos.

PROGRAMAS DE DESARROLLO OCUPACIONAL Y PLANES DE FORMACIÓN

La acción característica del formador/a se realiza al diseñar nuevos programas cuyo objetivo es convertirse en las principales aportaciones de ideas, procesos y realizaciones en el marco de la comarca. Los formadores/as requieren para realizar estos programas:

- Conocer los principales programas de mejora de la ciudad/comarca aplicados anteriormente.
- Valorar el papel de su institución en la realización de estos programas.
- Buscar nuevos espacios de diálogo con otras instituciones de formación, participando activamente en su gestión.
- Estimular la capacitación de todas las personas.
- Aplicarlos en interrelación con otros programas.

85

- Indagar la metodología más pertinente.
- Promover planes globales de acercamiento entre la educación y el empleo.
- Asumir los desafíos de ocupaciones emergentes en la ciudad/comarca.

El diseño de programas es una de las tareas básicas del formador/a, pero su concepción, aplicación, indagación y evaluación formativa plantea a los protagonistas, formadores y formadoras, la necesidad de valorar los existentes y proyectar los más valiosos para capacitar para las nuevas ocupaciones.

Los formadores/as han de prepararse para diagnosticar y realizar propuestas culturales que impliquen al mayor número de personas de la comarca, sintiéndose coprotagonistas de su transformación integral, valorando las opciones y proponiendo acciones globales que supongan una línea transformadora de rigor y calidad para el mayor número de personas. El diseño de programas para formar a las personas ante el reto de las nuevas ocupaciones es tan complejo y ambiguo como la identificación de tales ocupaciones; no obstante, hemos de trabajar desde el diagnóstico riguroso de las expectativas de los participantes y desde la búsqueda compartida de los focos de mejora que puedan transformar globalmente la comarca.

La visión de la de Bailén-Linares-La Carolina demanda del formador/a la armonización de proyectos de rehabilitación de los entornos históricos, la actualización del patrimonio minero, la mejora del mercado y oficios de la cerámica, junto a una nueva agricultura que estimule los cultivos clásicos del olivo y la vid y reconsidere las posibilidades de una cultura andaluza ligada al marco de transición con Despeñaperros. La zona requiere tanto de inversiones, como de una fecunda cultura del emprendizaje en la que se integren todas las personas que vivan con ilusión los nuevos cambios y avalen los proyectos de los diversos municipios y de las mancomunidades. Quizás sea urgente encontrar actitudes y métodos más ambiciosos con los implicados en la mejora integral de esta comarca y comprometer principalmente a la escuela y a los formadores/as.

EL DESCUBRIMIENTO DE LA CIUDAD Y LA COMARCA COMO ECOSISTEMA INTEGRADOR: LA GESTIÓN COMPARTIDA DE LA FORMACIÓN

Los formadores/as y el profesorado en general de la comarca han de cuestionarse sus capacidades y actitudes para:

- Trabajar en el entendimiento e interrelación entre las diversas instituciones de educación de la zona.
- Descubrir las bases y claves de los modelos de desarrollo local.
- Encontrar claves de interrelación entre la vida de las instituciones culturales y las necesidades de todas las personas/instituciones.
- Propiciar el equilibrio entre la formación de cada persona y la respuesta a las exigencias globales de la zona/comarca.
- Interrelacionar los programas generales y la atención que cada asociación/

sociogrupo requiere. Para esto es necesaria una gran habilidad social de los formadores/as.

- Proponer la coordinación de iniciativas públicas y privadas en proyectos integrados de desarrollo sostenible.
- Capacitar a las personas para su compromiso y desarrollo transformador.
- Actuar de líderes participantes de los programas.

El formador/a desde la zona comarcal ha de entender la realidad sociolaboral y el reto que supone para su formación el marco institucional-empresarial, ya que la realidad empresarial requiere de personas flexibles, abiertas y con alta corresponsabilidad laboral que se incorporen como agentes esenciales de formación para lograr la transformación de las empresas. El formador/a desde la formación básica ha de integrar la capacitación en las competencias nucleares y dar sentido al ámbito comarcal en un marco europeo y globalizado. La formación atenderá los siguientes aspectos:

- Capacidad de iniciativa.
- Autonomía personal.
- Claves transformadoras y comprensión de problemas complejos.
- Conocimientos básicos.
- Métodos de aprendizaje en la acción y de aprender a aprender.
- Interiorización de procesos innovadores.
- Apertura permanente ante los cambios.
- Toma de conciencia ante situaciones difíciles.
- Generación de cultura y climas de colaboración.

El formador/a ante las necesidades sociolaborales de las personas ha de valorar la pertinencia de los programas y la calidad de los problemas que vivencian estas personas, en cuanto sujetos de la comunidad comarcal, respondiendo creativamente a ellas.

LA IDENTIDAD PROFESIONAL Y LA MEJORA DE LAS INSTITUCIONES

El formador/a si desea afianzar su identidad y su nivel de implicación con las instituciones ha de lograr:

- Un conocimiento profundo de la tarea formativa.
- Una concepción holística del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Las competencias generales.
- Las habilidades y los estilos cognitivos para comprender la práctica formativa.
- El dominio del sistema metodológico-didáctico.
- Una capacidad para atender nuevos problemas y comprender las necesidades de la comunidad/espacio local.
- La sintonía con las expectativas y demandas del mundo empresarial.
- El nivel de identidad profesional.
- Los procesos de transformación social.
- La singularidad de cada equipo/claustro y grupo social con el que interactúa.

Los formadores/as de personas han de afianzar su autoestima, equilibrio emocional e identidad profesional al realizar procesos educativos con dedicación e

87

interés, implicándose en las propuestas que realizan y creando un clima de colaboración entre cuantos participan en los programas.

¿Qué representa para la mejora de la identidad profesional la participación en el desarrollo de las instituciones?

La colaboración activa con las instituciones formativas y con las sociales en general puede significar para cada formador/a un proceso de actualización, de corresponsabilidad en las tareas, así como la interacción con los líderes sociales y la contribución a la construcción de la cultura y del clima de las instituciones de especial incidencia en el autoconcepto y en el afianzamiento de la identidad profesional, al sentirse miembro de un grupo humano y cogestor de las funciones que pretenden los centros de formación. La tarea formativa en el marco comarcal no puede reducirse a las acciones estrictas de formación, sino que ha de plantearse como una actividad globalizadora y proyectada a la búsqueda de saberes y de conocimientos nuevos, a la vez que requiere de ideas solidarias que incidan en los procesos formativos y configuren la base de un programa de capacitación para un mayor número de personas a fin de que comprendan la realidad sociotransformadora y participen en la mejora integral de la comarca como espacio sociocomunitario. Desde esta opción utópica se afianza la identidad profesional al aplicar acciones creadoras que ilusionan a la mayoría de los participantes y sientan las bases para el desarrollo integral de la comarca.

IDENTIDAD PROFESIONAL DEL FORMADOR/A PARA UN PROCESO SOCIOLABORAL CREATIVO EN LA COMARCA

La realización profesional es la base de la identidad y mejora profesional, que a su vez depende del nivel de compromiso y de satisfacción con la tarea que se realiza. Hemos de posibilitar la actualización permanente del formador y de la formadora como base irrenunciable de su mejora personal y social. Esta actualización se integra con la práctica y la concepción transformadora en la que se han de situar los protagonistas de la formación en el marco comarcal.

Desde la opción cultural-transformadora en la que situamos nuestra visión, el profesorado que asume esta nueva modalidad de desarrollo integral requiere en su génesis implicarse profundamente con las acciones formativas y establecer su relación con el conjunto de programas de desarrollo de la comunidad. La identidad depende tanto de su estilo de conocer y desarrollar la tarea, como de la aceptación que entre sus colegas, participantes y comunidad en general tenga su trabajo, como transformador del pensamiento, generador de esquemas de acción y creador de actitudes y valores adecuados al entorno comarcal.

La calidad de la tarea formativa depende tanto de los planteamientos generales, como de las decisiones concretas que lleva a cabo con cada persona en su mundo singular y en su ecosistema sociola-

88

boral. Las acciones formativas se engarzan y tienen sentido en el marco general de las políticas socioeducativas que caracterizan a toda la comunidad, especialmente a los líderes locales y a los implicados en programas valiosos de cambio.

El avance personal y profesional es la garantía de la identidad con la propia tarea formativa, incidiendo prioritariamente en la autosatisfacción de la personalidad del formador, evitando estrés innecesario o disfuncionalidad en los procesos de mejora integral en los que ha de participar. La identidad se explicita en el compromiso sincero con los procesos globales, ideas-eje y políticas creadoras de coparticipación y responsabilidad social, en los que la visión y la proyección del trabajo de los profesionales encuentra su eje esencial y la razón de su transformación profunda.

Junto a esta opción integral y mesocomarcal el formador/a ha de sentirse participante de alguna de las redes y marcos europeos con los que compartir sus ideas, planes y programas específicos, dándose paso a la necesaria identidad europea, al marco autonómico y espacial desde el que tendrá pleno sentido la transformación educativa de las comarcas en coherencia con los microsistemas con los que interactúa.

La acción micro o realización formativa con grupos y personas adultas singulares son, en sí, la base de los procesos de búsqueda y de intervención social más característicos con los que los formadores han de sentirse más realizados.

¿En qué reside la caracterización de la acción formativa con cada grupo/persona adulta para incidir en la mejora profunda de la identidad profesional?

La singularidad y la proyección de la tarea formativa es en sí una de las bases en las que podemos apoyar el saber formativo y, especialmente, la realización profesional, ya que la contemplación de la repercusión del trabajo realizado en otras personas es la clave para entender el proceso formativo en sí mismo. La práctica interactiva con los participantes y el modo de vivir la interacción socioeducativa planteada es la principal fuente de construcción de la identidad profesional como formador/a. Se requiere de un diálogo fértil y fecundo en el que se ha de situar la vivencia compartida de la acción formativa y, en ella, encontrar nuevas respuestas a los interrogantes permanentes de cada acción.

La identidad profesional del formador/a con programas de desarrollo local sostenido con repercusión comarcal son cada vez más necesarios; quizás el proceso sea complejo y los formadores hayamos de cuestionar el cambio, la metodología, los procesos y los recursos aplicados, pero en la búsqueda de los mismos y en la solución que planteemos encontraremos las claves para el afianzamiento de la identidad de cada formador/a.

Cuanto hemos expuesto carece de valor si el protagonista del autodesarrollo

89

profesional, cada educador/a, no se siente persona activa y comprometida con la comunidad y con los principales proyectos de transformación integral de la misma. Planteamos la urgente armonización del proyecto macro, meso y micro, con especial implicación de cuantas personas se sienten participantes de la comunidad y abiertas a elaborar los planes más acordes con su realización.

La tarea formativa se realiza en la búsqueda compartida de actitudes de flexibilidad y de empatía, constitutivas de la vivenciación profesional que ha de avanzar y mejorar globalmente más allá de las necesarias opciones de perspectiva y visión política, estableciendo las claves de superación permanente y de encuentro en los puntos focales de la comunidad como núcleo para la mejora integral de la comarca.

La identidad profesional se va consolidando, en armonía unas veces y en conflicto otras, con las acciones creadoras que han de llevarse a cabo en la comarca, orientadas a la innovación permanente de las instituciones y programas que en ella se realizan. La identidad es esencial con la calidad de la tarea y ha de concretarse en las intenciones de mejora, en los procesos de transformación y en las prácticas formativas con las personas adultas, acoplada a las necesidades de desarrollo sostenible de las empresas y a las expectativas de los participantes, las políticas de realización personal y comunitaria que en ellas puedan llevarse a cabo. La identidad surge de una práctica fecunda y satisfactoria, pero se afianza con una visión teórica fundamentada en la que dar sentido y por la que ha de trabajarse en programas reales de mejora integral de la comarca. Se necesitan cuotas de reflexión dilemática y de aceptación de procesos de ambigüedad para afianzar la construcción de la identidad del formador/a y, desde aquéllas, valorar el equilibrio entre la riqueza de los programas asumidos y los necesarios cambios que continuamente han de surgir de ellos.

BIBLIOGRAFÍA

DOMÍNGUEZ, M. C. , *et al.*, (1996) El desarrollo integral de una comarca, Madrid, UNED.

MEDINA, A. (1994), "Modelo de formación del profesorado de educación de personas adultas", en: S. Fernández Huerta y col. (Eds.), *Formación de Profesorado*, Madrid, UNED.

_____, (1996), "La autobiografía. Modalidad de Formación del Profesorado: limitaciones y posibilidades", en: E. López-Barajas (coord.), *Historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*, Madrid, UNED. pp. 95-125.

_____, (1998) (Coord.), *Educación y Empleo*, Madrid, Consejo Económico y Social.

MEDINA, A. y Cardona, J. (1997), "Análisis crítico del papel de liderazgo del asesor", en: A. Medina (coord.), *El liderazgo en los centros educativos,* Madrid, UNED (en prensa).

MEDINA, A. y Domínguez, M. C. (1991), *Utilización del ordenador en la enseñanza. Los retos del formador/a,* Madrid, Cincel.

_____, (1995), "Constructing teacher practical knowledge through classroom discourse analyse", en: R. Olechowski y H. Svik (coord.), *Experimental Research on Teaching and Learning*, Franfurt, Peter Lang, pp. 95-116.

_____, (1995), *Enseñanza y currículum para personas adultas*, Madrid, Ed. Pedagógicas.

_____, (1998), Modele de formation de formateurs. Seminario Internacional de formación de personas adultas.

_____, (1998), *Formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria. Actas I Congreso de Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil y Primaria,* Madrid, 1997 (en prensa).

MEDINA, A. y Gento, S. (Coord.) (1996), *Organización pedagógica del nuevo centro educativo,* Madrid, UNED.

El Significado Psicológico de Conceptos Relativos a la Educación Ambiental

Alicia Moreno Cedillos*

En estudios experimentales realizados por psicólogos sociales, se han definido dos grandes tipos de significados: el denotativo y el connotativo. El primero es el que se asigna, de manera objetiva, formal, general, universal, y que podemos constatar en los diccionarios; el segundo, en cambio, es el psicológico, el que de manera subjetiva, particular, contextual, se genera con referencia a un objeto.

El significado psicológico tiene una función mediadora entre el objeto y las conductas. La psicología ambiental reivindica el papel del contexto en que ocurren los procesos psicológicos y sociales, tradicionalmente considerado como telón de fondo y no como un ente estrechamente vinculado a su ocurrencia. Bajo esta perspectiva, el ambiente es entendido como un ente físico, psicológico y social, en tanto

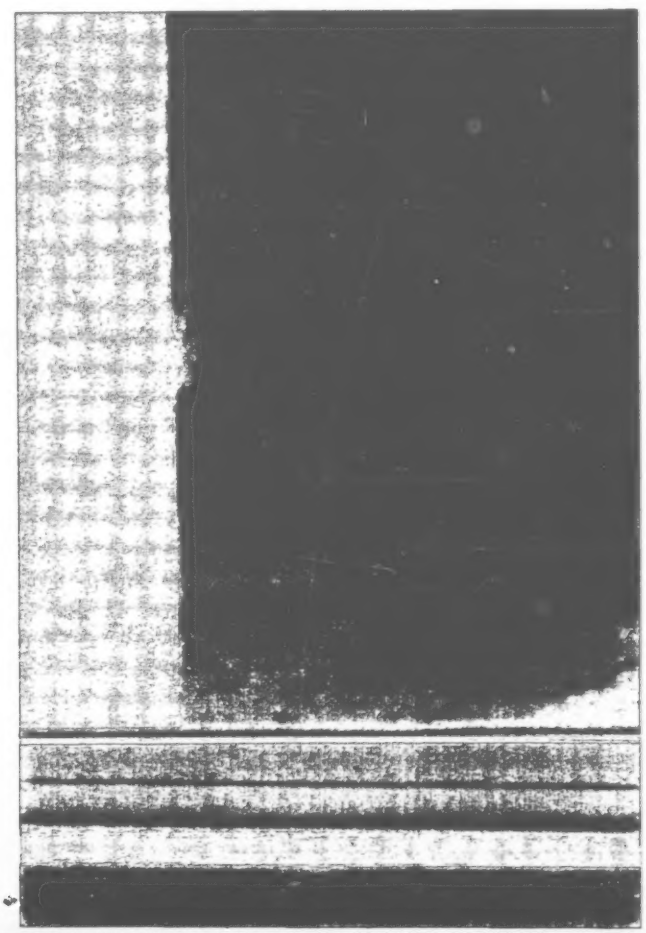
* *Directora de Investigación y Docencia. CREFAL.*
Dirección electrónica: amorenoc@yreri.crefal.edu.mx.

BEST COPY AVAILABLE

posee propiedades físicas, las cuales son percibidas, conocidas e interpretadas por las personas en su interacción social. Es decir, es algo más que lo meramente objetivo (Wiesenfeld, 1994).

El tema sobre el ambiente es tan importante que en diferentes partes del planeta y en un elevadísimo número, que muchos llaman productividad, se realizan cursos sobre prevención y corrección de prácticas nocivas al ambiente físico, se insiste en la mejoría de los programas de educación ecológica y ambiental que se imparten en las escuelas y universidades, se prepara personal calificado en alta tecnología ecológica (o limpia, o blanca, o verde...), se entrena a los padres, maestros, obreros, patrones, empresarios y políticos con actitudes pro ambientalistas. Pero los problemas ambientales, lejos de desaparecer o por lo menos de disminuir, parece que cada día se incrementan y se hacen más complejos, situación que obliga a una evaluación de las características y elementos que inciden en los programas y acciones ecológicas y en los de educación ambiental particularmente.

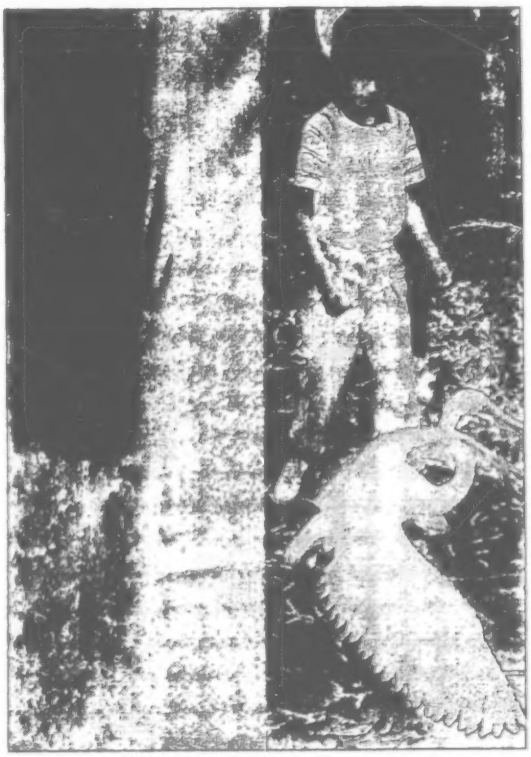
Como punto de reflexión, para la preparación de una conferencia titulada "Educación ambiental y desarrollo sustentable", dentro de un ciclo de conferencias y mesas redondas sobre ecología, educación y desarrollo de la frontera (Moreno C., 1996), en una primera visita a los "sitios" que tratan el tema de "Educación ecológica



BEST COPY AVAILABLE

para el desarrollo sustentable", se encontraron más de tres millones de referencias, de las que, de la muestra revisada, una gran parte se podría calificar como *junk* (basura) y de ninguna manera puede identificarse como "productividad científica".

En un análisis bibliómetrico realizado por Montero (1996) para medir algunos aspectos indicadores de productividad científica en el área de psicología ambiental, se encontró, en 133 documentos producidos en México de 1960 a 1995, que la tendencia es con la generación de trabajo teórico-descriptivo con grupos de estudio de adultos, reportados como tesis, conferencias, artículos especializados, capítulos de libros y otros no publicados.



BEST COPY AVAILABLE

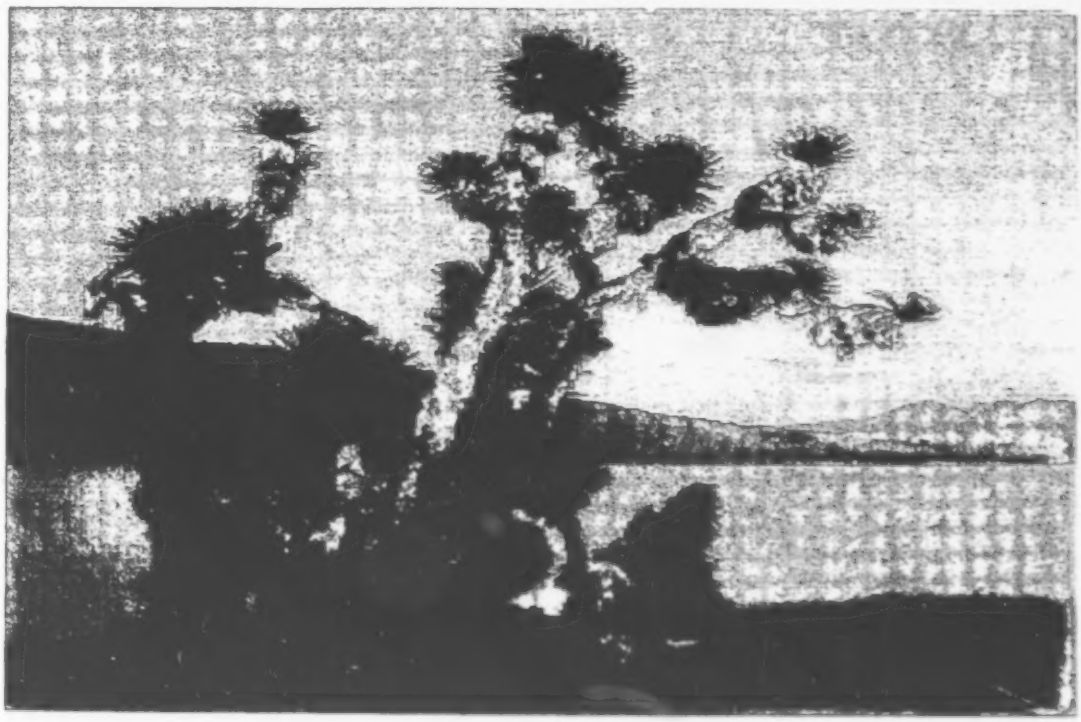
Esto significa que los resultados y recomendaciones derivados de dichos trabajos llegan a un público muy reducido, altamente especializado y probablemente con intereses más académicos que de orientación a políticas ambientales, prácticas y programas de educación ambiental, además de que la proporción de estos estudios es ridículamente inferior a la de los trabajos insustanciales que se publican por doquier. La situación descrita se traduce en una descomunal paradoja en cultura ecológica, reflejada en la diversidad de su conceptualización y posturas filosóficas.

DE LA DIVERSIDAD EN LA CONCEPTUALIZACIÓN

De acuerdo con J. Gastó (1993), en realidad todo puede ser ecológico: detergente ecológico, gasolina ecológica, envases ecológicos... y un buen curso ecológico se considera aquél en el que se maneja la tecnología...(cito) "entendiendo por cultura la información que asimilamos y manejamos después de concluido el curso". Para Gastó, es muy importante reconocer la diferencia entre los conceptos de *ecodesarrollo* (la manifestación de vida en toda su magnitud), *ecología* (disciplina científica, base del desarrollo y estudio del ordenamiento de la naturaleza) y *ecologismo* (dogma, prejuicio en relación con la ecología).

Veamos algunos aspectos del significado de *ecología* y otros conceptos asociados. Según el Diccionario Webster, *ecología* es el estudio de la vida en casa, estudiar la vida donde está la vida. *Ecosistema* significa organización de la casa, en donde un conjunto de estructuras ordenadas de una forma no da el mismo resultado si se les ordena de forma distinta (topología). Podemos desordenar a la naturaleza para mejorar la calidad de vida (sembrar maíz) o podemos desordenarla causando deterioro (arroyos con basura). Una masa de agua tiene todo un ordenamiento similar al de

BEST COPY AVAILABLE



un elefante. En el caso de las enfermedades cardiovasculares o cancerígenas, éstas son causadas por falta de organización en nuestro cuerpo. *Economía* es la administración de la casa. Los economistas se han confundido porque no puede haber desarrollo si no se conoce ecología y no se ordena planificadamente. En la cultura griega se marcaban las diferencias entre economía y crematística, donde la primera se encargaba del estudio de la relación del hombre con la naturaleza y no era contable sino ecológica, y la segunda se encargaba de la generación de precios. *Ecodesarrollo*: existe una gran diferencia entre el crecimiento y el desarrollo, entendiendo por este último, aumento de información y por crecimiento el aumento de la organización. Se puede crecer sin desarrollarse y se puede crecer y desarrollarse.

En 1886, con Hekel, se consideraba que los organismos se comportarían igual en cualquier ambiente. Posteriormente se concluyó que el elemento debería estar en su medio 100% natural para poder ser estudiado y obtener juicios de valor reales. Es por ello que también es importante el concepto de *comunidad*, que alude a los nexos comunes a los componentes de la interacción social y se caracteriza no sólo por su ubicación sino también por un alto grado de intimidad personal, compenetración a nivel emocional, compromiso moral, cohesión social, participación, consenso, cooperación, creencias comunes, acciones conjuntas dirigidas a un fin común, interacciones intensas y extensas, vida colectiva y sentimiento de fraternidad. El *ambiente*, igual que la comunidad, no existe independientemente de los indivi-

BEST COPY AVAILABLE

duos que lo ocupan, por lo que ambos son procesos antes que estructuras estáticas, caracterizados por un constante dinamismo y cambio, producto de las transacciones que permanentemente ocurren y en las cuales tanto las personas como el contexto se transforman. Es por esto que se requiere de una concepción de comunidad que reconozca su vinculación con el ambiente como entorno físico, social y psicológico, y de una orientación para el abordaje de problemas ambientales que incorpore la participación de la comunidad en su solución. Finalmente, la prevención primaria continúa siendo una meta antes que una práctica, en tanto que domina la rehabilitación.

DE LA DIVERSIDAD FILOSÓFICA

Hay teorías ecológicas sustentadas sobre la base de que el hombre es el centro de la naturaleza, y otras en donde el hombre aparece como saqueador de la naturaleza, cuando lo que se debe buscar es la armonía. La ecología ha existido siempre, los indígenas y las culturas antiguas conocían y respetaban los ciclos de la naturaleza y, aunque la ecología nació como ciencia en 1886, de hecho, muchos incultos siempre la han manejado, mientras que la cultura del consumismo y de una gran cantidad de decisiones, disposiciones y costumbres políticas y legales la ha desconocido.

Actualmente existe una gran cantidad de filosofías, valores y puntos de vista dentro del movimiento ambientalista. De hecho, resulta muy difícil ubicar a un individuo u organización en alguna categoría, dado que casi siempre mezclan diferentes filosofías para probar y conocer las necesidades de una mayor cantidad de personas.

Tampoco las organizaciones actúan de acuerdo con un principio específico en un tiempo dado. Muchas organizaciones reconocen actualmente que la existencia humana se ha desarrollado a un grado tal que inevitablemente tiene un impacto sobre la tierra, a través de la extracción de recursos. De acuerdo con muchas de estas organizaciones, es responsabilidad de todo mundo el minimizar su impacto sobre el ambiente lo más que se pueda.

Al medio ambiente se le reconoce y define como una red de interconexiones que se rompe cuando se elimina alguno de sus hilos. Hombres, animales y plantas, todos necesitan interrelacionarse de tal forma que pueda mantenerse un balance con la naturaleza. Este tipo de postura asume que todas las especies tienen derecho a vivir plenamente dentro de un ecosistema balanceado, pero aun así reconoce la realidad de que los humanos frecuentemente aseguran sus derechos de formas que tienen efectos negativos sobre otros humanos y otras especies. La mayoría de las filosofías ambientalistas contienen visiones de este tipo. Esta mezcla de filosofías e ideas ha devenido en lo que podría considerarse como una nueva ética ambientalista.

BEST COPY AVAILABLE

Josh Knauer (1997), en un extenso ensayo sobre el movimiento ambientalista distingue cinco grandes grupos de filosofías y valores ambientalistas:

1. Los conservacionistas. Visión antropocéntrica que promueve la idea de que todos los recursos, sean biológicos o materiales no vivos, como rocas, agua, etc., sólo tienen razón de ser en función del servicio a los intereses del hombre. Los conservacionistas trabajan en la protección de las áreas naturales y de los recursos asegurando su futura existencia para el uso del hombre.

2. Los preservacionistas. Esta filosofía promueve el valor del placer y goce de la naturaleza, por lo que el hombre debe preservarla para disfrutarla en el futuro. Aunque visión antrópocéntrica, el valor de uso para el hombre es de un tipo más benigno que de índole extractivo.

3. La ecología profunda. Plantea que la tierra existe por sí misma, que la naturaleza está interconectada, esto es, que algo es bueno cuando tiende a preservar la integridad, la estabilidad y la belleza de la comunidad biótica y es malo cuando va en contra.

4. La ecología social y ecofeminismo. Posturas relativamente recientes que hacen gran énfasis en el valor de la existencia humana, reconociendo la unicidad (singularidad) de la naturaleza. Tienen una aproximación totalmente diferente de las otras filosofías para la solución de la problemática de la destrucción ambiental, ya que identifican las interacciones del hombre como el principal problema a resolver. Aunque es una postura absolutamente antropocéntrica, su fin último es crear un ambiente en el que los humanos interactúen entre ellos y con su ambiente de una manera responsable.

5. La filosofía ambiental moderna. Consiste en un agrupamiento de muy variadas ideas y valores que representan a casi todas las filosofías mencionadas en los puntos anteriores, algunas de las cuales son extremadamente populares mientras que otras están aun en la "infancia" y no han tenido tiempo suficiente para mostrarse ampliamente en el movimiento ambientalista.

Podemos constatar que la diversidad prevalece desde las bases filosóficas y éticas de la relación del hombre y su ambiente.

APORTACIONES DE LA PSICOLOGÍA AMBIENTAL

Una aproximación contemporánea al estudio de la díada ambiente-comportamiento es la psicología ambiental cuyo objetivo básico es investigar las interacciones entre el ambiente –natural o construido– y el comportamiento humano, enfatizando que la conducta resulta tanto de las propiedades objetivas de la estimulación externa, como de una realidad transformada y construida internamente por sujetos cognoscentes, por lo que resulta importante conocer acerca de los procesos y mecanismos mediante los que se adquiere, codifica, almacena, recupera y descodifica la

BEST COPY AVAILABLE

información acerca de los escenarios, lugares, medios o entornos (Álvarez, Reyes Lagunes y Montelongo, 1996).

Desde el surgimiento de la psicología ambiental como área de estudio interdisciplinaria (Craik, 1973 y Stokols, 1978, 1995), más las aportaciones derivadas de la ingeniería conductual (Geller, 1985), prevalece el interés por identificar factores psicosociales, cognoscitivos, conductuales y sociofísicos que favorezcan el desarrollo de conductas ecológicamente relevantes. En el intento por derivar técnicas sustantivas para la promoción de un ambiente sano y de identificar patrones conductuales que preserven el ambiente, se han desarrollado varias líneas de investigación que aluden a diversas facetas de lo que se denomina "conducta ecológica". Es así que conceptos como "educación ambiental", "actitudes ambientales", "interés ambiental", "conducta pro ambiental" se observan utilizados de manera indistinta.

Surgimiento y desarrollo de la técnica de redes semánticas naturales

El empleo de la Técnica de Redes Semánticas en la investigación dentro de la psicología ambiental es reciente. Entre los escasos estudios se encuentra el de Montero, Andrade y Camacho (1993) quienes exploraron el significado psicológico de "casa", en una muestra de adolescentes urbanos de la ciudad de México. Los datos indicaron que "la casa", para los sujetos, significaba algo más que un espacio físico, también suponía calor, unión, comprensión como componentes de "la casa".

La técnica de redes semánticas naturales (Figueroa, 1981) tiene su origen en los postulados conceptuales del cognoscitivismo. En este enfoque se argumenta que la memoria es un mecanismo básico de los procesos cognoscitivos. La memoria es un proceso dinámico mediante el que se reconstruye la información que impacta al organismo (Bourne, Dominowsky y Loftus, 1979). Una de las mayores aportaciones del estudio de la memoria semántica radica en que deriva explicaciones alternativas ante cuestionamientos sobre la forma en que la

BEST COPY AVAILABLE

información que se tiene sobre "algo" influye en el comportamiento posterior que generamos sobre ese "algo". Valdez Medina (1994) señala que con esta aportación metodológica podemos conocer cuáles son los elementos específicos de información que tienen los sujetos y no sólo las interpretaciones o hipótesis que tienen los investigadores respecto de las redes semánticas de un concepto particular.

Antecedentes

Al margen de los posibles excesos y confusiones potenciales vinculadas con el uso de "términos" de manera indistinta, vale aclarar que se han generado sólidas líneas de investigación que ya dan cuenta de algunos factores contribuyentes de la "conducta ecológica".

Al respecto, desde finales de los ochenta, Restrepo, Bernache y Rathje (1991) evidenciaron que, dependiendo de los patrones de consumo que presentan los sujetos, es posible obtener perfiles diferenciales de desperdicios. En los noventa, Cary (1993) documentó la controversia sobre la contribución de las creencias simbólicas e instrumentales vinculadas con la conducta de conservación.

En la ciudad de México se ha observado en los dibujos de los escolares, la disminución sistemática de los "pulmones de la ciudad" (áreas verdes, árboles, etc.) aunado a la presencia de otros elementos de contaminación visual y ambiental, característicos del deterioro ambiental y de que éstos se encuentran ya incorporados a los mapas cognitivos de las personas, desde la infancia (Álvarez, Reyes Lagunes y Montelongo, 1996).

De acuerdo con Lane Simonian (1995), los indios precolombinos de México fueron, con mucho, los primeros conservacionistas de la región. Con frecuencia manejaron el mundo natural con la consciente intención de impedir la degradación medioambiental. Al mismo tiempo, los antiguos mexicanos frecuentemente mantenían creencias religiosas y se involucraban en prácticas agrícolas que resultaban en la explotación del medio ambiente. Los comportamientos pro-ambientalistas, como el reuso y el reciclaje, como actos conservacionistas, son práctica de individuos dentro de los grupos sociales y deben verse influidas por creencias particulares, las que no prescriben un comportamiento específico efectivo (conservar), sino una correspondencia con la convención (las reglas o ideales sociales hacia la conservación).

Corral, Bernache, Encinas y Garibaldi (1995) mostraron evidencias de que los autorreportes verbales del comportamiento y el comportamiento instrumental propiamente dicho son independientes y, en ocasiones, notoriamente diferentes; ade-

BEST COPY AVAILABLE

más, las creencias son medidas de manera lingüística. El reporte verbal es funcionalmente convencional, por lo que es más dependiente de las creencias, en tanto que las conductas (como reuso y reciclaje) son funcionalmente situacionales, más referidas a competencias instrumentales.

Cuando Corral (1996) compara sujetos austeros que limitan el consumo debido a que el ahorro es lo prescrito por la cultura, conservacionistas que optiman los recursos, y creen en el gasto como necesario para la conservación y materialistas hacen dispendio material, pues creen en la conservación como necesaria para el gasto, encuentra que: a) sobre creencias: los austeros se consideran reusadores; los conservacionistas y los materialistas se consideran recicladores y b) sobre conductas: los austeros no reusan ni reciclan; los conservacionistas reusan y los materialistas reciclan.

Sobre esto, Obregón y Corral (1997) manifiestan que debido a que las creencias están mediadas lingüísticamente, se podría suponer una alta correlación entre los reportes verbales de la conducta de conservación y las creencias al respecto, y una baja correlación entre estas creencias mediadas lingüísticamente las que deben estar más cerca de los reportes verbales de la conducta, que de la propia conducta instrumental (no verbal).

La búsqueda de variables relevantes que expliquen la conducta protectora y/o destructora del ambiente se ha convertido en una de las empresas científicas más importantes dentro del campo de la psicología ambiental. Se ha encontrado que influyen variables disposicionales (motivos, competencias y conocimientos), variables situacionales (acceso y uso de fuentes de información escrita y audiovisual, posesión de espacios para almacenar y presencia de recolectores de reci-

clables) y variables demográficas (nivel educativo e ingreso económico). Algunas de las conclusiones de estos estudios son: leer libros y diarios incrementa el conocimiento acerca de objetos reusables, mas no así el ver televisión o escuchar radio, lo que parece mostrar que estas últimas fuentes de información no se encuentran transmitiendo mensajes pro-conservación: más bien parecen ejercer una influencia negativa en la motivación por reusar. Es el conocimiento el que propicia el desarrollo de competencias de reuso y reciclaje y éstas influyen positivamente en los motivos de las personas para hacerlo (Obregón, 1996).

Un generador tradicionalmente considerado como inofensivo es el hogar, sinónimo de territorio personal y familiar, el cual se piensa ajeno a la contaminación, constituye el punto de partida, ya que produce una serie de desechos domésticos contaminantes (DDC) que se caracterizan por sus efectos negativos sobre el medio ambiente (Garibaldi y Encinas, 1996).

Se entiende por desechos contaminantes (DC): "Un desperdicio o combinación de desperdicios que por su cantidad, concentración o características físicas, químicas o infecciosas pueden: a) contribuir o causar un incremento de la mortalidad o un aumento de enfermedades irreversibles o temporales y b) representar un grave peligro a la salud y al ambiente cuando son tratados, almacenados, transportados o desechados de forma inadecuada" (Congreso de EUA). "Un residuo es peligroso cuando por sus características corrosivas, tóxicas, venenosas, reactivas, explosivas, inflamables, biológicas, infecciosas e irritables representan un peligro para el equilibrio ecológico o el ambiente" (Secretaría de Gobernación de México, 1988); sin embargo, se utiliza como factor decisivo para su legislación la cantidad de desperdicio.

Los estresores ambientales son las condiciones crónicas o globales del medio ambiente –contaminación del aire, ruido, hacinamiento, tráfico, temperaturas extremas–, que en un sentido general representen estimulación nociva, la que a su vez requiere que el individuo se adapte o se enfrente a dichas condiciones (Campbell, 1983). Este concepto es contrario al de bienestar subjetivo, que se explica a través de tres dimensiones de cambio en la sociedad: a) el crecimiento humano interpersonal resalta los mecanismos sociales para maximizar el bienestar humano; b) la protección de la calidad del medio ambiente para mantener el balance ecológico natural y la integridad de la biósfera con los cambios interpersonales y c) el crecimiento económico–técnico, incluyendo los cambios económico-técnicos (Mookherjee, 1992, citado por Valenzuela, Díaz-Loving y Manjarrez, 1996).

Las conclusiones de estos estudios son que la utilización de productos contaminantes domésticos depende de diversos factores entre los que está la percepción de riesgo, su conocimiento y si se cuenta con información sobre el manejo y disposición final de los residuos, por parte de la población. El uso responsable o irresponsable de la basura involucra la conducta. Pero la conducta no es sólo lo que podemos observar, sino también componentes inferidos a partir de actos, conocidos como "procesos mentales".

Exploración del significado psicológico de los conceptos de "educación ambiental", desarrollo sustentable" "calidad ambiental" y "ecologia", entre legos y especialistas

Todo lo anterior es sólo un ejemplo de la sutileza en el manejo de términos vinculados con la conducta ecológicamente relevante. En este sentido cabe preguntarse ¿Cuál es el significado psicológico de términos como "educación ambiental", "ecología", "calidad ambiental", y "desarrollo sustentable"?, ¿comparten el mismo significado los especialistas y el público en general?, si no es así ¿cuáles son las semejanzas y cuáles las diferencias que existen entre los distintos significados psicológicos que le asignan a los términos los legos y los especialistas? Estas son algunas de las preguntas que se pretenden responder con el estudio exploratorio que lleva el título de este apartado realizado por Montero y Moreno (1997), al tiempo que se documenta la potencial contribución que ofrece la Técnica de Redes Semánticas Naturales (Figueroa, 1981) como herramienta para explorar significados psicológicos de términos relevantes en psicología ambiental.

En este estudio se trabajó con una muestra no probabilística de 71 sujetos, adultos, de ambos sexos, involucrados activamente en problemas ambientales, los que se asignaron a dos grupos, de acuerdo con sus características atributivas: especialistas (n = 40: universitarios e investigadores estudiosos de algún tema relativo a la ecología; no especialistas (n = 31): activistas participantes en problemas de su comunidad relativos al ambiente, sin estudios formales sobre el tema. Los sujetos respondieron a los cuatro estímulos de acuerdo con la técnica de Redes Semánticas Naturales: "educación ambiental", "ecología", "calidad ambiental" y "desarrollo sustentable".

Los resultados preliminares de este estudio exploratorio son meramente descriptivos, donde se observa que:

La estructura del conjunto SAM (10 palabras definidoras con pesos semánticos más altos) obtenido para cada uno de los estímulos no fue igual en ninguno de los casos: grupo de especialistas y grupo de no especialistas (véanse anexos).

BEST COPY AVAILABLE

Las definidoras compartidas por los dos grupos para cada estímulo, generalmente se presentaron en diferente ubicación dentro del conjunto SAM. También se observó variación en la red total.

Se obtuvo la misma definidora principal del conjunto SAM para los conceptos educación ambiental, ecología y calidad ambiental, en todos los casos: grupo de especialistas, grupo de no especialistas y todos los sujetos, no así para desarrollo sustentable donde varió en las tres condiciones.

	Educación Ambiental		Ecología		Calidad Ambiental		Desarrollo Sustentable	
	Valor J	Valor G	Valor J	Valor G	Valor J	Valor G	Valor J	Valor G
Especialistas	152	6.44	131	18.56	140	8.89	154	3.78
No especialistas	109	5.22	88	15.00	107	7.89	197	5.33
Todos	222	8.13	175	13.44	208	9.00	231	2.14

Dado el carácter exploratorio de este estudio, aún no es posible formular definiciones con significado connotativo (psicológico) para los conceptos trabajados. Sin embargo, es alentador observar que la técnica utilizada resulta sensible a la modificación de las características atributivas de los grupos, por lo que es importante continuar con esta línea de investigación.

A MANERA DE REFLEXIÓN

La pregunta sobre el posible impacto o grado de visibilidad de estos conocimientos sobre la conducta ecológica de la sociedad mexicana, está aún muy lejos de ser positiva, tanto por dificultades conceptuales como prácticas.

Los modos primarios de contaminar el ambiente son conductuales, por lo que conocer los patrones de uso y las características sociodemográficas de la población es la primera tarea.

La piedra angular o el valor central ético de la filosofía ambiental moderna, es el resultado de la mezcla de filosofías que han existido desde el siglo pasado, y todos

BEST COPY AVAILABLE

estos puntos divergentes ayudan a debatir sobre cómo es que los humanos vamos a interactuar en el futuro con nuestro planeta.

Nuestra viabilidad futura como especie, así como la salud de nuestro planeta, dependerán de nuestro sistema de valores y creencias y de la manera como los apliquemos a nuestra vida cotidiana donde es de fundamental importancia la educación ambiental.

La ecología profunda parece ofrecer una postura realista, dado que plantea la necesidad de un cambio radical en la forma en que nuestra sociedad piensa sobre las especies no humanas. Sin embargo, tal como lo demuestra la psicología ambiental, no es suficiente limitarse a la preocupación sobre las relaciones de los humanos sólo con las especies no humanas, sino incluir nuestras interacciones como parte del problema. La solución podría ser, entonces, enfocarse en la estabilidad del planeta como un sistema total. No se trata de valorar la vida humana menos que la vida no-humana, sino de colocar un enorme valor sobre la necesidad de que el planeta se desarrolle de una manera balanceada. Si sólo fuéramos capaces de enfocarnos en las interacciones del hombre con el hombre, quizá hace mucho que hubiéramos dejado de talar nuestros bosques y de contaminar el agua. Es urgente que coloquemos estos problemas junto al enfoque de nuestros problemas sociales.

RECOMENDACIONES

- Diseñar programas de intervención y educación ambiental y ecológica que contribuyan a reducir el impacto negativo generado por programas sociales que no consideran la realidad material y psicosocial de las comunidades.
- Incluir en los programas de educación ambiental y ecológica habilidades y destrezas para conservar el ambiente (para el reuso y el reciclaje).
- Lograr condiciones que incrementen la motivación para reciclar, sobre todo la motivación intrínseca (gusto, costumbre).
- Difundir mensajes señalando qué objetos pueden reciclarse, no invitaciones en abstracto.
- Una utilidad práctica para la educación ambiental, sería que mediante medidas tan sencillas como pedirles a los estudiantes que contrasten sus representaciones (dibujos) en períodos diferentes, constaten los cambios por ellos percibidos, aunque quizá con poco significado, pero que pueden adquirir conciencia del deterioro de su ambiente, involucrándose así en evitarlo.

BEST COPY AVAILABLE

BIBLIOGRAFIA

ÁLVAREZ Díaz de León, Germán *et al.* (1996), *Una década de la cd. de México a través de la percepción y dibujo de escolares capitalinos. La psicología social en México*, Vol. VI, pp. 104-109.

BOURNE, L.E., *et al.* (1979), *Cognitive processes*, New Jersey, Prentice Hall.

CAMPBELL, J. M. (1983), "Ambient stressors", en: *Environment and behavior*, 15 (3), pp. 355-380.

CARY, J. (1993), "The nature of simbolic beliefs and environmental behavior in a rural setting", en: *Environment and behavior*, 25, pp. 555-576.

CORRAL Verdugo, Víctor (1996), *Un modelo estructural de reuso y reciclaje en México. La psicología social en México*, Vol. VI, pp. 432-437.

CORRAL Verdugo, Víctor, *et al.* (1995), "A comparison of two measures or reuse and recycling behavior: Self-report and material culture", en: *Journal of environmental sistems* 23, pp. 313-327.

CRAIK, K. H. (1973), "Enviromental Psychology", en: *Annual Review of psychology*, 24, pp. 403-422.

FIGUEROA, N. J. (1981), Estudio de redes semáticas naturales y algunos de su procesos básicos. (Manuscrito).

FIGUEROA, J; G., González y V. Solís (1981), "Una aproximación al problema del significado: las redes semánticas, en: *Revista latinoamericana de psicología*, Vol. XIII, (3), pp. 447-458.

GARIBALDI Acosta, Lydia y Lilia Encinas Norzagaray (1996), *Los desechos domésticos contaminantes en la Cd. de Hermosillo y su impacto ambiental. La psicología social en México*, Vol. VI, pp. 463-469.

GASTÓ Coderech, Juan (1993). Bases ecológicas del desarrollo. Curso dictado en la Fundación Ecológica Mexicana, A.C., Saltillo, Coahuila.

GELLER, E.S., (1985), The behavior change approach to litter management", en: *Journal of Resource Management and technology*, No. 14, pp. 117-122.

KNAUER, Josh (1997), Environmental Ethical Theory Applied in the Modern Environmental Movement (www.envirolink.org/home/josh/).

MONTERO y López Lena, María (1996), *Scientific productivity in environmental psychology in Mexico*.-Montero y López Lena, María, *et al.* (1992), La casa y sus significados: una aproximación semántica para un tópico ambiental. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Psicología, Madrid, España, julio 5-10.

BEST COPY AVAILABLE

MONTERO y López Lena, María y Alicia Moreno Cedillos (1997), Exploración del significado psicológico de "Educación Ambiental", "Desarrollo sustentable" "Calidad ambiental" y "Ecología", entre legos y especialistas. Simposio presentado en el Congreso de Psicología para Profesionales en América: Entrelazando la Ciencia y la Práctica en la Psicología. 27 de julio al 1 de agosto de 1997.

MORENO Cedillos, Alicia (1996), "La educación en el desarrollo sustentable", en: Molina, Rubén Ma. Eugenia de León P. y Roberto Nava Coronel (Eds.) Memorias del ciclo de conferencias y mesas redondas 1996, sobre ecología, educación y desarrollo de la frontera. CEADSF- Presidencia Municipal de Valle Hermoso, Tamps. FEMAC, Valle Hermoso, Tamps., pp. 44-49.

OBREGÓN Salido, Fco. Javier y Víctor Corral V. (1996), "Sistemas de creencias y conducta protectora del ambiente, en: *La psicología social en México*, Vol. VI, pp. 156-162.

———, (1997), "Systems of beliefs and environmental conservation behavior in a Mexican community", en: *environmental and behavior*, 29, (2), pp. 213-235.

RESTREPO, Y.; G. Bernache y W. L. Rathje (1991), *Los demonios del consumo: basura y contaminación*, México, Centro de Ecodesarrollo.

SIMONIAN, Lane (1995), *Defending the land of the jaguar: natural history of Mexico*, University of Texas press, Austin.

STOKOLS, D. (1978), *Environmental Psychology. Annual review of psychology*, 29, pp. 253-295.

———, The paradox of environmental psychology", en: *American psychologist*, 50, pp. 821-873.

URBINA Soria, Javier (1986), *Psicología Social y Psicología Ambiental ¿Divergentes o Complementarios? La psicología social en México*, Vol. Y pp. 33-38.

VALADÉS Ramírez, Alfonso A. (1996), *Estresores ambientales de la ciudad de México. La psicología social en México*, Vol. VI, pp. 470-475.

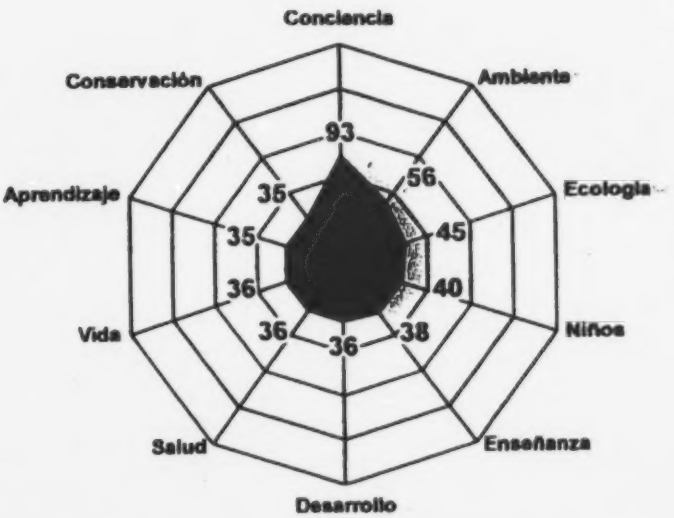
VALDÉS Medina, J.L. (1994), El autoconcepto del mexicano. Estudios de Validación, México, UNAM. Tesis doctoral inédita.

VALENZUELA Medina, Mónica Rolando Días-Loving y Omar Manjarrez Ibarra (1996), *Diferencias entre variables sociales y demográficas en el bienestar subjetivo. La psicología social en México*, Vol. VI, pp. 425-431.

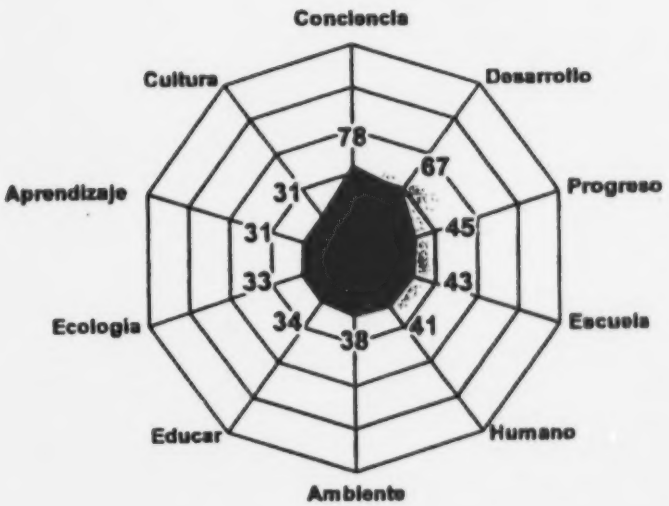
WIESENFELD, Esther (1994), *La psicología ambiental en el contexto de la comunidad. Psicología contemporánea*, Vol. Y (2), pp. 40-49.

ANEXOS

EDUCACIÓN AMBIENTAL



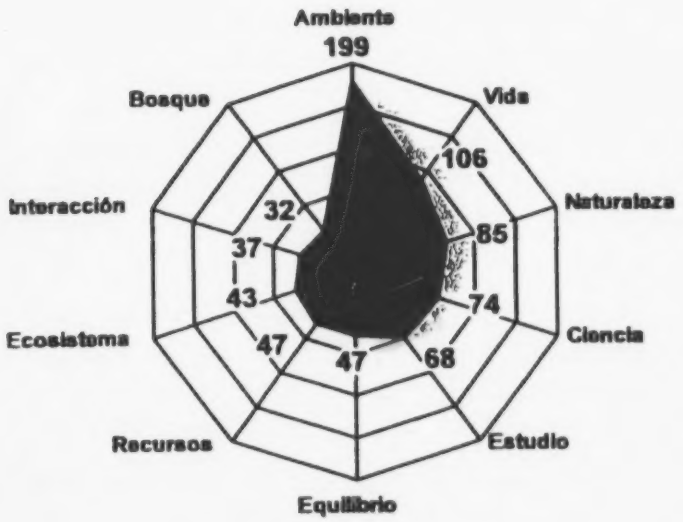
ESPECIALISTAS



NO ESPECIALISTAS

BEST COPY AVAILABLE

ECOLOGÍA



ESPECIALISTAS

NO ESPECIALISTAS

BEST COPY AVAILABLE

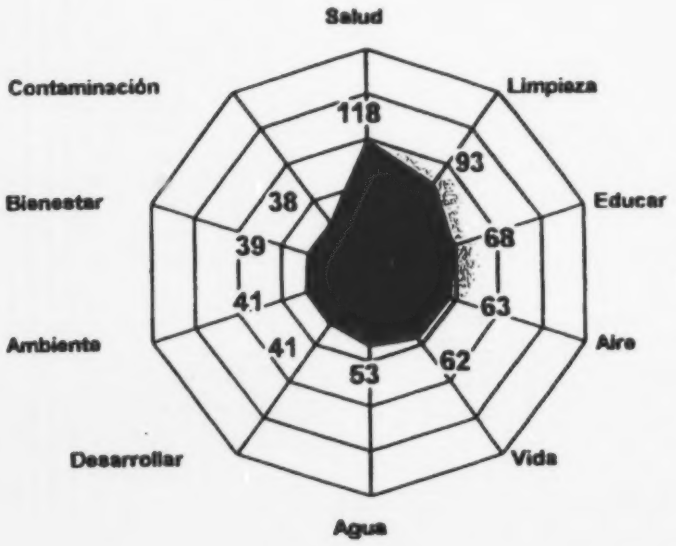
DESARROLLO SUSTENTABLE

ESPECIALISTAS

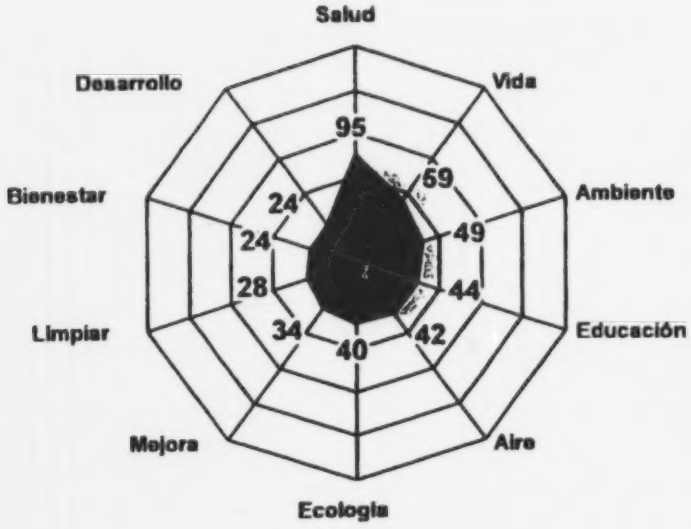
NO ESPECIALISTAS

BEST COPY AVAILABLE

CALIDAD AMBIENTAL

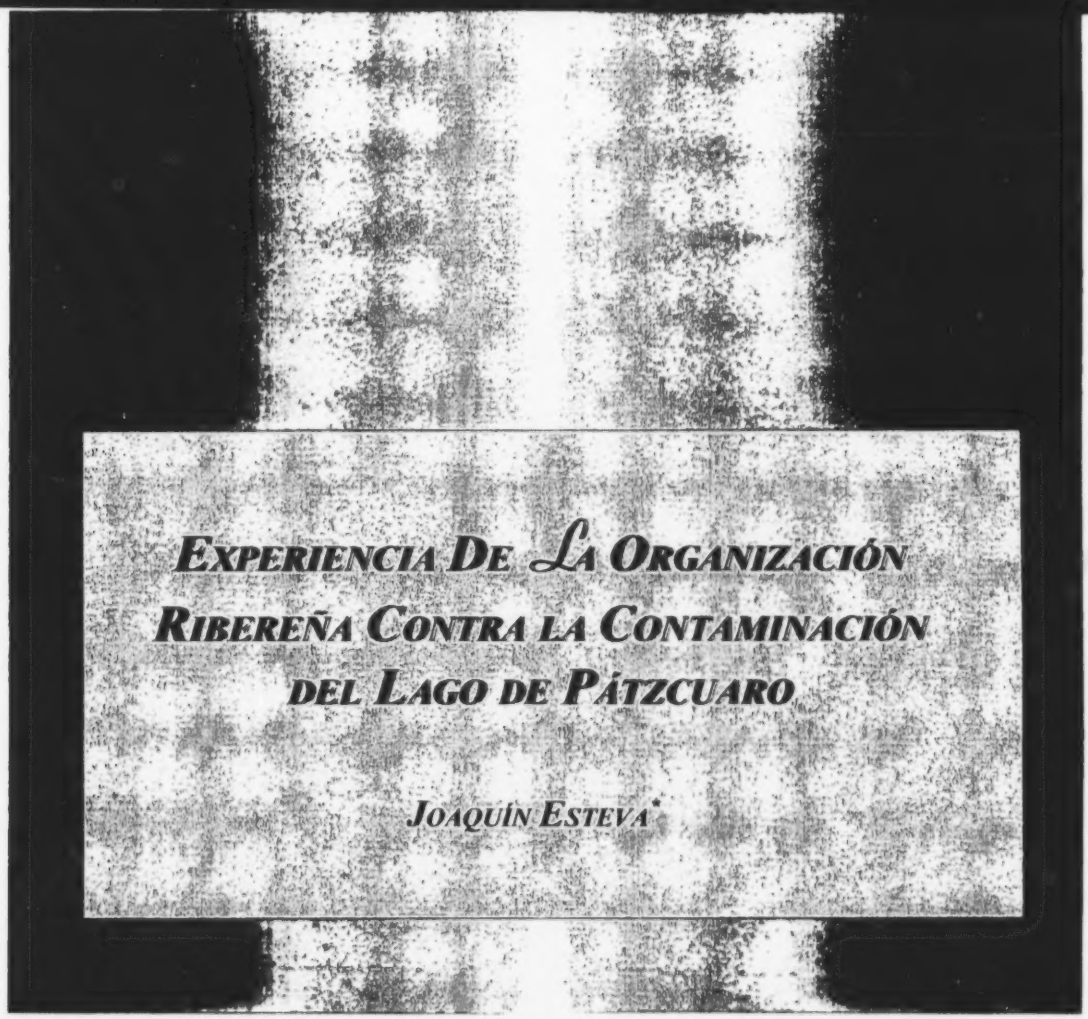


ESPECIALISTAS



NO ESPECIALISTAS

BEST COPY AVAILABLE



Experiencia De La Organización Ribereña Contra la Contaminación del Lago de Pátzcuaro

Joaquín Esteva*

Líneas de Acción

Al analizar la manera como la Organización Ribereña contra la Contaminación del Lago de Pátzcuaro, ORCA trabaja, encontramos que en el sistema general de traba-

---

[N. del E.] Se presenta aquí la experiencia de la Organización Ribereña contra la Contaminación del Lago de Pátzcuaro, ORCA, que tiene un importante impacto en el ámbito social, educativo y ecológico de la región del Lago de Pátzcuaro, en Michoacán, México. La ORCA es una Organización popular integrada por 28 comunidades, cuyos principios metodológicos se basan en la participación. Presentamos una versión corregida y aumentada de la parte medular del documento "La ORCA. Su historia y su forma de trabajo", coordinado por Joaquín Esteva, en la que se exponen las líneas de acción de los proyectos institucionales. Los contenidos han sido revisados y especialmente adaptados por el autor para esta edición.

* *Investigador y educador del Centro de Estudios Sociales y Ecológicos, A. C., CESE. Pátzcuaro, Michoacán, México.*

Dirección electrónica: cesepatz@yreri.crefal.edu.mx

BEST COPY AVAILABLE

jo existen varias líneas de acción, esto es, instrumentos para realizar la acción social, educativa y ecológica. La acción es un elemento educativo y político para que las comunidades aprendan a prevenir y enfrentar las contingencias.

Las líneas de acción son:

1. Organización, pues los problemas no son individuales, sino sociales. Se trata de fortalecer sujetos colectivos con capacidad de dar respuesta a la problemática social.

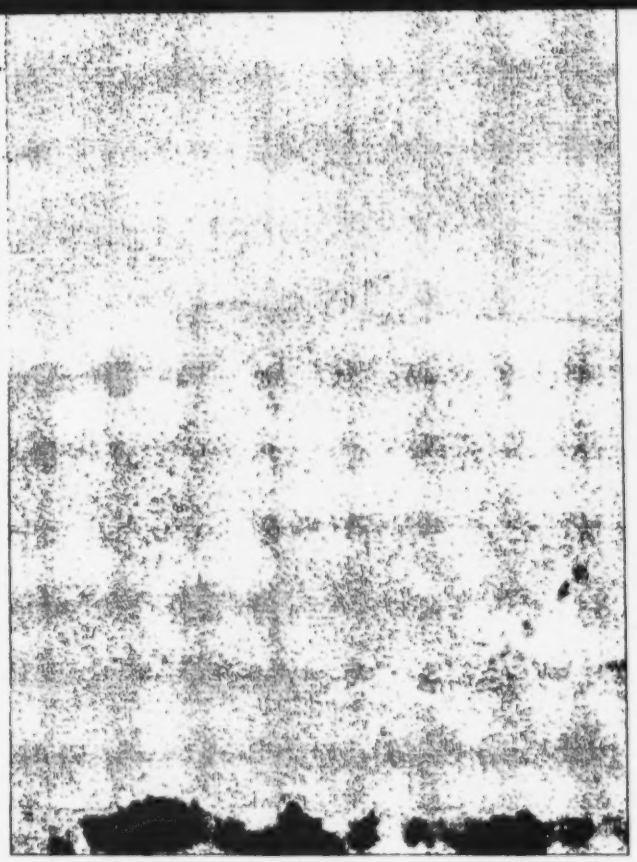
2. Investigación, para la producción de conocimientos sobre la realidad socioambiental. Sin ella no podemos conocer los problemas, causas y alternativas de solución.

3. Planificación, con el fin de señalar a dónde se quiere llegar y con qué medios se lograrán los objetivos y metas.

4. Sistematización y evaluación, como medidas para registrar y calificar los procesos de trabajo y retroalimentar las prácticas.

5. Gestión institucional, para lograr la consecución de los recursos externos y la influencia en las políticas públicas.

6. Capacitación, con el fin de crear y fortalecer las habilidades, actitudes y conocimientos que permitan a las organizaciones elevar su capacidad de autogestión y desarrollo institucional.

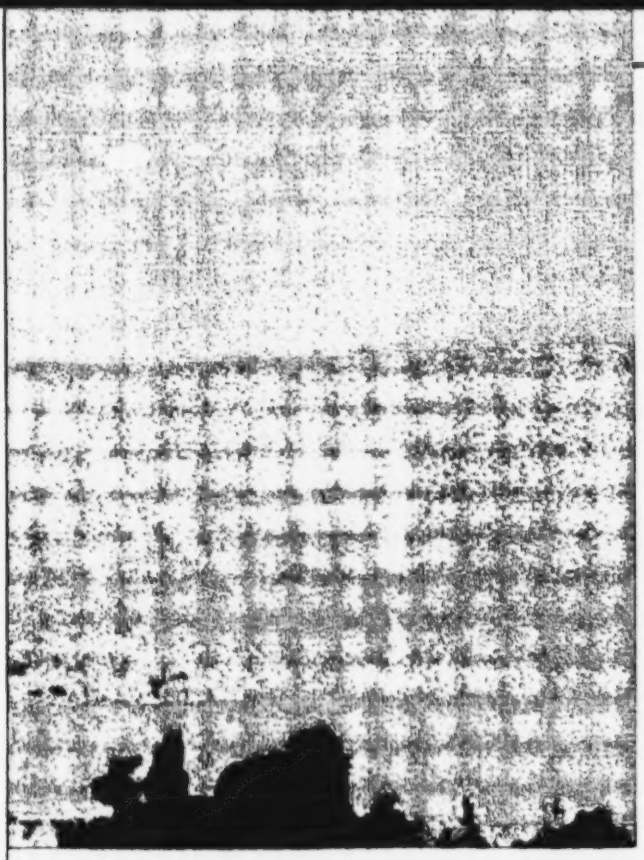


7. Comunicación y difusión, debido a la necesidad de que el conocimiento y la información sean democráticamente compartidos.

8. Coordinación, para articular y potenciar los esfuerzos comunitarios e institucionales, local y regionalmente. La coordinación también es extrarregional para el intercambio con los movimientos sociales.

9. Técnicas y prácticas ecológicas para encontrar respuestas concretas, baratas y repetibles a los problemas ambientales, por medio de la experimentación, demostración y masificación de nuevas prácticas.

En la Región, varios proyectos de educación y desarrollo se habían propuesto



poner en práctica una metodología participativa e integral sin haber consolidado sus experiencias, siendo además meramente comunales. El grupo de asesores del Centro de Estudios Sociales y Ecológicos, A. C. (CESE) capitalizó lo mejor de esas experiencias para ponerlas al servicio de la ORCA.

Al analizar las líneas señaladas formulamos categorías que nos permitieran precisar qué había de historia o antecedentes en la región; para qué la realizamos, es decir, sus objetivos; qué estrategias y qué pasos seguimos en cada caso.

En los siguientes apartados presentamos los resultados del análisis de cada línea.

1. ORGANIZACIÓN

Antecedentes

Antes de la ORCA no se encuentran rastros de una organización regional que tuviera objetivos y forma de trabajo similares. En algunos proyectos de desarrollo rural se intentó la formación de grupos productivos. La inconstancia, entre otras razones, no permitió que se vieran frutos maduros. Difícil tarea entonces la de construir una organización en un medio social desgastado por muchos intentos, con escasos resultados duraderos.

Desde el punto de vista de ORCA, se vio que la problemática ecológica no podría ser atacada por comunidades aisladas. Por tal motivo, el apoyo a la organización intercomunal fue el primer paso en el trabajo del CESE y los fundadores de ORCA.

Sujetos

La ORCA es una organización de las comunidades en la medida que han nombrado en sus asambleas a quienes los representan en ella. Siempre hemos visto que participan miembros de los sectores más representativos de las comunidades, es decir, pescadores, agricultores y artesanos. En realidad, en muchos pueblos una misma persona realiza esos oficios; pero también se da el caso de comuni-

dades en las cuales se ve al grupo de pescadores por un lado y al de agricultores por otro. Con excepción de las islas, los campesinos son el sector más importante, pues posee y determina sobre la mayor parte de los recursos, con excepción del lago, por supuesto.

Una manifestación de la crisis agrícola y ecológica había sido, y lo sigue siendo, la migración o el cambiar de oficio en la misma región. Por tal motivo, desde años atrás se veía en algunos pueblos una pérdida de interés por la situación de los recursos naturales. En 1982 era claro, además, que en ciertas temporadas del año ganaba más un pescador que un campesino. Vimos entonces que es explicable que los pescadores fueran en un principio la base fuerte de la ORCA. Asimismo, los pescadores cuentan con la gran ventaja de tener disponible gran parte del día para otras actividades, pues la mayoría realiza el trabajo por las noches. En la medida que se fue comprendiendo en las comunidades que la ORCA no pretendía sólo el beneficio de los pescadores, o la sola protección del lago, empezó a mostrarse interés de los campesinos.

De cualquier manera, en la directiva de la ORCA siempre se ha contado con campesinos y se ha logrado la participación del sector en distintas actividades de tipo ecológico. Al final de este análisis nos quedó claro que con proyectos exclusivamente ecológicos siempre habrá sectores con dificultad para integrarse. En cambio, proyectos como el de agricultura orgánica que mencionamos con anterioridad, amplían el horizonte de la lucha ecológica.

Cabe agregar que también incluimos como sujetos de la ORCA a los grupos de mujeres que en varios pueblos han sido quienes han tomado la batuta para la adopción de las tecnologías domésticas propuestas por la organización. De esta manera el esfuerzo de los pescadores fue encontrando eco.

Estrategia

La ORCA ha dirigido sus acciones de promoción a la sensibilización y movilización para frenar la contaminación y avanzar en la restauración ecológica mediante cursos, talleres y obras prácticas de experimentación y demostración en las comunidades.

Para ambos fines se ha buscado tener representantes electos por cada comunidad, además de los directivos. Al constituirse la Organización se optó por nombrar en cada pueblo un comité de cinco personas, que resultaba similar a los comités ordinarios, como es el caso de los comités de padres de familia en las escuelas, los de agua potable y otros. Más tarde se acordó contar con dos representantes, debido a que entre cinco personas la responsabilidad se diluía.

Posteriormente, al ajustarse la estructura, se vio que con un representante sería suficiente. Esta estructura se mantuvo de manera formal hasta 1994. Al evaluar su

funcionamiento se vio conveniente una reducción de los miembros de la directiva. En la actualidad funciona con un representante por subregión, con mayores exigencias en su selección y dedicando más días al programa de ORCA.

Desde los orígenes se planteó la importancia de que los representantes se apoyaran en autoridades y comités de los pueblos. Más adelante, al irse formando grupos productivos con el apoyo del CESE, los representantes empezaron a provenir de dichos grupos y funcionar como base social más estructurada de la ORCA. La estrategia ha sido entonces que los representantes se inserten y dinamicen las estructuras ya existentes (gobierno local, comités y grupos de productores). Lo anterior ha sido un trabajo lento y difícil debido, entre otros factores, a la desarticulación de las estructuras comunales, al bajo nivel de educación política y a la constante presencia de programas desarrollistas.

Método de promoción

A raíz del ajuste de la estructura, en 1987 se formuló un manual de operación para las distintas actividades. Este manual plantea para cada caso los aspectos de diagnóstico, organización, planeación, etc. De esta manera se sistematizó el método de trabajo para actividades específicas.

En términos más generales podemos enunciar como actividades de enlace y promoción las siguientes:

Realización de asambleas comunales, subregionales y regionales

Respecto a estas últimas, la política ha variado con el tiempo. Durante los primeros dos años se celebraron cada mes en una comunidad distinta. De este modo se logró conformar un mecanismo de información y enlace para reforzar el sentido regional de la ORCA. Más tarde, las asambleas generales se programaron para cada dos meses, en vista de que ocupaban tiempo y recursos celebrarlas cada mes, además de ser reiterativas en información, aunque se buscaba variar los contenidos de las mismas.

De 1987 a 1991 se optó por celebrar las asambleas cada tres meses y, lo más importante, darles en todos los casos la modalidad de asamblea-taller. En esta figura la información sobre la marcha de la Organización se ha mantenido. Pero la prioridad está en incluir temas de reflexión en los que todos los asistentes participan. La temática ha sido muy variada pues se tratan aspectos como discusión sobre los planes generales de la Organización, participación de las mujeres en la misma, evaluación de la marcha de los proyectos gubernamentales, relación entre la Organización y los grupos comunales, etc. A partir de 1996 se reali-

zan dos asambleas generales por año, con las mismas características.

Otros aspectos de la promoción son:

- Asesoría y capacitación en tecnologías y gestiones.
- Talleres de diagnóstico, planificación y evaluación.
- Difusión regional de las experiencias locales.
- Apoyo con herramientas de trabajo para obras comunales, prioritariamente de tipo ecológico.
- Talleres de educación ambiental.
- Campañas.

Para poner en práctica estas actividades y apoyos, la Organización ha buscado aprovechar las coyunturas favorables que se presentan en las comunidades. Es el caso de las promociones de ORCA para lograr que las comunidades beneficiadas por algún proyecto gubernamental establezcan relación entre sí y formen un frente común. Ejemplos de ello han sido los comités intercomunales constituidos para la gestión de caminos, de viveros comunales y otros.

Al concluir este apartado, el equipo sistematizador no quiso pasar por alto señalar que en la promoción de la Organización ha faltado un esfuerzo más intencional y sistemático en apoyo a las estructuras comunales. Asimismo, en distintos momentos los representantes no han estado totalmente coordinados con las instancias existentes en los pueblos. El trabajo promocional es difícil y requiere capacidades y aptitudes que no todos los representantes poseen. En este sentido, la ORCA ha tenido que trabajar en la capacitación de los representantes nombrados por las comunidades, que no son en ocasiones las personas más idóneas. Esto se ha tratado de remediar con base en la propuesta de criterios a las comunidades para la elección de representantes para la Organización, lográndose una mejor composición en las últimas directivas.

2. INVESTIGACIÓN

Antecedentes

La Región de Pátzcuaro ha sido motivo de una enorme cantidad de investigaciones. El número sobrepasa las mil referencias, las cuales incluyen títulos de lo más variado. De la década de los treinta a la fecha podemos distinguir tres etapas, la primera comprende de 1940 a fines de los sesenta y se caracteriza por el predominio de estudios sociales sobre aspectos de la cultura purépecha, su organización social y económica, costumbres, educación y otros.

La segunda etapa comprende de 1970 a 1992, en ella es marcada la tendencia hacia estudios orientados desde el enfoque de las disciplinas naturales. En la década de los treinta hubo un período de auge de estudios limnológicos, pero por falta de apoyo fueron decayendo. La crisis

ecológica de la cuenca reavivó el interés por precisar la situación de los recursos naturales y con ello fundamentar planes de restauración ecológica. Estudios batimétricos, limnológicos, fisiográficos, geográficos y etnobiológicos se han venido realizando desde los setenta.

Por desgracia, la mayoría de los estudios han sido con fines poco claros para la población, o desconocidos. Además, los planes y proyectos de investigación han sido discontinuos, por lo que en algunas áreas de conocimiento se cuenta con información atrasada, como es el caso de las superficies forestales y la erosión de suelos. A pesar de ello, en el área técnica existe suficiente información para lograr un plan serio de ordenamiento ecológico de la cuenca. La lucha de la ORCA se ha dirigido en últimas fechas hacia ese fin.

Por otro lado, la ausencia de información actualizada en el área social es más evidente en esta época y provoca que las instituciones trabajen a ciegas, pues en los proyectos ignoran la realidad de la estructura y dinámica del sistema socioeconómico regional.

Cabe agregar que en proyectos del CREFAL, realizados a principios de los ochenta, se llevaron a cabo experiencias de investigación participativa y educación de adultos. Fueron acciones más bien experimentales que a la postre resultaron aisladas y sin seguimiento desde la institución, pero que también capitalizó el CESE.

La tercera etapa se inicia en 1992, con la elaboración de lineamientos para el Plan Pátzcuaro 2000, que se basó en una investigación multidisciplinaria para el desarrollo sostenido. En este estudio se concibe la cuenca de Pátzcuaro formada por un sistema natural y un sistema social y se rescata la idea de que la investigación debe combinar el conocimiento científico y tradicional.

Estrategia de investigación

Se asumió desde el principio la necesidad de desarrollar dos líneas de investigación: una de corte tradicional, pero que estuviera ligada a los planes de trabajo. Un ejemplo es un estudio encargado a biólogos para precisar en áreas específicas del lago su grado de contaminación y fundamentar gestiones de saneamiento ambiental.

La ORCA también ha tomado en cuenta resultados de estudios realizados por otras instituciones; éstos se han empleado para elaborar marcos situacionales de la región sobre temas generales y particulares. En este caso se recopila y sistematiza la información disponible en distintos organismos.

La segunda línea de investigación se realiza con base en la metodología de la investigación participativa, en ella se cuida cumplir con las siguientes características:

- Todo proyecto de investigación debe responder a necesidades colectivas concretas.
- Que haya participación de miembros de ORCA desde el diseño de los estudios.
- Los estudios deben integrar el conocimiento popular y científico.
- Los proyectos deben formar a los miembros de ORCA y comunidades, tanto para la mejor comprensión de su entorno como para apropiarse del proceso de investigación.
- La investigación debe reforzar la Organización, al mantenerla dinámica y creativa.

Objetivos de la investigación

En concordancia con la estrategia de investigación planteada, encontramos los siguientes objetivos:

- Conocer la problemática regional y fundamentar decisiones.
- Dar lineamientos para los planes de trabajo.
- Proporcionar información para la capacitación y la comunicación.
- Apoyar las actividades de evaluación propias de la Organización.
- Conocer el funcionamiento de la Organización.

Métodos de investigación

Al revisar la manera de realizar las investigaciones en la ORCA, encontramos que hay tres formas básicas: la primera es la de los estudios que han realizado los biólogos a solicitud de la ORCA. Como indicamos, estos trabajos siguen la metodología clásica de los estudios naturales, con el agregado de que los resultados se revierten y socializan entre grupos y comunidades. En estos estudios resulta difícil lograr mayor participación debido al alto grado de especialización que exigen de quien los realiza.

El segundo tipo son los diagnósticos participativos que la ORCA ha promovido y realizado ligados a la elaboración de planes de trabajo. A reserva de profundizar el método en el apartado de planificación, hemos de señalar que los diagnósticos se refieren básicamente al enunciado de problemas, causas y alternativas de solución. Los diagnósticos se realizan por cada una de las comisiones de la directiva, las comunidades y, periódicamente, la Organización actualiza su diagnóstico de problemática regional a partir de amplias consultas.

El tercer tipo de estudios es el que podemos llamar propiamente proyecto de investigación. Estos proyectos, a diferencia de los diagnósticos, tienen las siguientes características:

· Surgen de la necesidad de profundizar en el conocimiento de problemas que los diagnósticos sólo indican de manera general.

· Exigen un diseño particular que incluye su propio marco teórico, objetivos, técnicas, instrumentos y recursos.

· Se ligan a la planificación, pero no necesariamente en una secuencia temporal tan estrecha como los diag-

nósticos. Por ejemplo, el estudio de agroquímicos sirvió para fundamentar el proyecto de agricultura orgánica un año después de haberse divulgado los resultados.

· La responsabilidad de la coordinación de los proyectos recae en una instancia especifica de la ORCA, como es la comisión de investigación y planeación. En los diagnósticos, la responsabilidad se encuentra mucho más distribuida entre las instancias de la Organización.

La ORCA realizó el primer proyecto de investigación en 1984; trató sobre la situación forestal de la región, con especial énfasis en la sistematización de información de las reforestaciones realizadas desde 1978. En el informe final se incluyó un apartado histórico que explica las causas de la tala de los bosques; otros apartados presentan un marco situacional de la región, en relación con superficies forestales, situación de los suelos, uso actual y potencial de los mismos, etc. En otro punto se abordan los planes y proyectos formulados por las instituciones para dar respuesta a la problemática forestal. Hasta aquí se trata de una sistematización de la información documental disponible en diversos organismos.

La siguiente parte del informe refiere la metodología, resultados, conclusiones y recomendaciones del estudio sobre la reforestación; fue realizado con la participación de las comunidades y coordinado por la Comisión de Asuntos Forestales de ORCA.

El asunto fue divulgado por diferentes medios, como radio, boletines y asambleas. De este modo se incrementó el nivel de información entre los pobladores y permitió a los directivos fijar políticas más claras para la realización de proyectos de reforestación y conservación de suelos. Cabe agregar que, por lo general, se acostumbra producir dos informes. Uno con una descripción y análisis completos. El otro, una versión simplificada para divulgación masiva.

A partir de 1993 se iniciaron estudios socioambientales de mayor profundidad, los cuales agregan a los objetivos señalados para las investigaciones, los siguientes:

· Tener un conocimiento actualizado de la situación de los recursos naturales y de la calidad de vida de los habitantes de cada comunidad.

· Conocer los problemas y oportunidades que tiene la comunidad para emprender acciones productivas, de restauración ecológica, saneamiento del ambiente y ahorro de energía y materia, a corto, mediano y largo plazos.

· Fortalecer el conocimiento de la comunidad sobre el aprovechamiento de los recursos naturales.

· Desarrollar un estudio socioambiental que produzca materiales educativos y fortalezca la formación de investigadores locales.

· Formular y consensar un plan socioambiental comunitario que involucre un

ordenamiento territorial y el manejo integral de los recursos naturales para elevar la productividad, sustentabilidad, equidad y calidad de vida.

Los estudios que ha realizado la ORCA de 1982 a la fecha son los siguientes:

- Informe preliminar sobre la situación forestal en la Cuenca de Pátzcuaro.
- Uso y aprovechamiento de la leña en la región.
- Empleo de agroquímicos en la Cuenca de Pátzcuaro.
- ¿Sabe Ud. cómo están los viveros comunales?
- Extracción de agua para riego en las comunidades de San Pedro Pareo y San Bartolo Pareo.
- Autodiagnóstico de la situación de la pesca en el lago de Pátzcuaro.
- Legitimidad de la ORCA en la región.
- Funcionamiento de las letrinas "Clinus" en la región.
- Funcionamiento y perspectivas de las Estufas Lorena.
- Primera Evaluación de los Comités de Pronasol.
- Situación del aprovechamiento forestal en la Cuenca de Pátzcuaro.
- Consulta regional sobre la estructura de la ORCA.
- ¿Sabe Ud. cómo anda el Revelapa?
- Estudio socioambiental de la comunidad de San Miguel Nocutzepo.
- Estudio socioambiental de la comunidad de San Jerónimo Purenchécuaro.
- Informe sobre la situación de los sistemas de drenaje y alternativas en seis comunidades de la ribera de Pátzcuaro.

Al revisar los estudios anteriores advertimos en algunos la estrecha relación que existe entre la investigación y la evaluación. Esto no nos pareció sorprendente, pues una tarea de la Organización es evaluar sus trabajos y vigilar para proponer cambios en la operación de proyectos que no cumplen con su cometido. Para llegar a valorar los proyectos gubernamentales, las investigaciones participativas nos han proporcionado los datos necesarios para evitar que hagamos juicios a la ligera.

Esquema para el diseño de investigaciones

No es posible pensar que miembros de una organización popular, hasta fechas recientes con una escolaridad promedio de 4° de primaria, puedan de inmediato dominar esquemas complejos de investigación. Pero tampoco es válido pensar que estén impedidos de emprender y aprender en la práctica el manejo de formas básicas de investigación. En atención a lo anterior, el CESE ha manteni-

do una asesoría y capacitación permanentes buscando el empleo de esquemas sencillos, pero a la vez rigurosos en su diseño y ejecución. De cualquier manera, en la realización de las investigaciones, el CESE ha brindado un especial acompañamiento a la ORCA.

3. PLANIFICACIÓN

Antecedentes

Viejos técnicos que habitan en Pátzcuaro han afirmado que se podría escribir un voluminoso libro si se integraran todos los planes, programas y proyectos de desarrollo realizados en los últimos 50 años en esta región.

En efecto, desde 1936 ésta ha sido escenario de múltiples acciones de desarrollo emprendidas por instituciones gubernamentales y no gubernamentales. Se han realizado trabajos en diversos sectores (artesanal, agropecuario, pesquero, turístico y de servicios) con incidencia en aspectos de comercialización, producción, saneamiento ambiental, restauración ecológica, educación y otros, mediante programas de investigación, capacitación, asistencia técnica, organización, comunicación y apoyo crediticio.

En vista de que no existía una mínima sistematización de los proyectos, en cuanto a sus formas de trabajo y resultados, el CESE se dio a la tarea de publicar un documento que da cuenta de los aspectos más sobresalientes de la problemática ecológica de la Cuenca de Pátzcuaro y de los intentos institucionales para resolverla. El documento se titula "Crónica de 50 años de ecología y desarrollo de la región de Pátzcuaro (1936-1986)".

Las conclusiones del estudio indican que en la tarea de frenar la degradación de los recursos y restaurar el equilibrio ecológico, el Estado ha asumido el papel protagónico. Sin embargo, hasta la fecha no se ha logrado concretar un plan a largo plazo en la medida en que no se ha podido asegurar la continuidad de las acciones en el marco de una deseable y necesaria coordinación entre los múltiples organismos que operan en la región. Los continuos cambios en la administración pública han tenido como resultado la reorientación permanente de los proyectos, reacomodos o despidos de personal técnico y discontinuidad en el flujo de los recursos económicos.

También, en el mismo documento, se constata el esfuerzo de decenas de investigadores que han realizado estudios sociales de la región, pero que poco o nada han sido aprovechados para una mejor fundamentación de los proyectos de cambio social. Han sido más bien algunos estudios técnicos orientados por las disciplinas naturales los que han tenido impacto en los planes y desarrollo de los proyectos. Visto lo anterior, agregamos que, de los proyectos recordados, en muy pocos casos la gente de los pueblos ha participado. Menos todavía que las comunida-

des hayan elaborado planes regionales de manera autónoma.

Estrategia de planificación

La planificación ha sido, para la ORCA, un medio eficaz para reforzar el sentido regional de la lucha ecológica. Entendemos la planificación como una actividad con la cual definimos, ordenamos y programamos acciones ecológicas a partir de las necesidades sentidas, las indicaciones técnicas y los recursos disponibles.

Es común en el país que las instituciones gubernamentales, federales y estatales, formulen los planes de desarrollo y, con algunos ajustes, se apliquen en la región. Así ha ocurrido con el Sistema Alimentario Mexicano (SAM), la Alianza para la Producción, el PRONASOL y otros. El esfuerzo de la planificación central en estos casos se destina a la coordinación de las responsabilidades que corresponden a cada organismo sectorial con el propósito de alcanzar las metas prefijadas desde la cúspide para cada programa.

La estrategia seguida por ORCA es al revés, es decir, se parte del nivel comunal para llegar a la planificación regional. Las necesidades que se identifican en estos niveles, junto con los aportes de la directiva, constituyen demanda para ser incorporados en los programas de gobierno, vistos como recursos externos. En algunos casos se ha buscado solucionar los problemas de manera autónoma, sobre todo en el caso de la experimentación y demostración de ecotécnicas. Se pretende que la diversidad de planes institucionales respondan a la unidad de los planes formulados por el conjunto de las comunidades.

Los planes de trabajo han sido especialmente útiles en las tareas de ORCA en la medida que:

· Nos permiten conocer problemas, alternativas, recursos y programas de trabajo.

· Sirven de instrumento a la Organización para conocer mejor a las comunidades, dinamizar a las autoridades y organizaciones existentes y coordinar las organizaciones de la comunidad y las instituciones.

· En general, vimos que con los planes de trabajo hemos podido dar dirección a la ORCA.

Método de planificación

El primer paso de la ORCA recién constituida fue el de elaborar un plan de trabajo regional. Con pequeños ajustes, esta forma de planificación se ha mantenido hasta la fecha. Los planes se elaboran por períodos de hasta dos años, haciéndose en el transcurso de su ejercicio los cambios necesarios, que se determinan en diferentes momentos de evaluación. Se ha logrado de esta manera el cumplimiento

de hasta el 80% de lo que se ha programado en relación con las actividades que dependen en exclusiva de la propia Organización.

Para llegar a formular los planes comunales y regionales hemos aplicado la metodología de diagnósticos participativos rápidos, en los cuales seguimos los pasos que se describen a continuación:

. Talleres comunales/subregionales.

· Informe y evaluación general del trabajo comunal y subregional, siguiendo un procedimiento similar a los talleres de evaluación que se describen en el siguiente apartado.

· Actualización del diagnóstico de los recursos naturales con base en mapas de impacto ambiental. Para tal fin los asistentes dibujan el plano de su comunidad, señalando las áreas agrícolas, bosques, agostaderos, etcétera.

· En seguida se listan los problemas y sus causas, y se indican las prioridades de atención.

· Identificación y selección de alternativas de solución para cada problema. Si no se tienen claras, la tarea será investigarlas.

· Determinación de los recursos humanos y materiales para cada alternativa.

· Enunciado de las actividades generales para cada una. Estas actividades deben

seguir una secuencia que fije el camino que habrá de seguirse.

. Señalar fechas de inicio-terminación y responsables, es la última actividad.

. Los resultados de las consultas comunales y subregionales se sistematizan; lo principal es clasificar los trabajos:

- De responsabilidad comunal.

- De responsabilidad de las comisiones de la directiva.

Estos trabajos se refieren a problemas comunes a la mayoría de los pueblos, como el de erosión, o bien son de impacto muy importante para la región, aunque el origen se circunscriba a una comunidad.

. En seguida se procede a redactar los informes. En uno se escriben, en columnas, las actividades generales de cada comisión de la Directiva. En el otro se integran todos los planes de trabajo comunales.

Consulta del plan. En asamblea-taller se discute y aprueba el plan general y se dan a conocer los planes comunales.

Programación y evaluación

Con base en ambos informes se programan las acciones más específicas para un período de seis meses, al cabo del cual son evaluadas y reprogramadas.

Cabe señalar que, en el caso de los estudios y planes socioambientales en profundidad, el programa de trabajo comprende cinco etapas que se cubren en cinco sesiones: etapa preparatoria, estudio documental/conceptual, estudio de campo, plan socioambiental y elaboración de proyectos específicos. Son planes que incorporan una visión a más largo plazo que aquéllos realizados con la metodología participativa rápida. La planeación de ORCA hoy en día incorpora ambos tipos de metodologías dependiendo de cada comunidad.

4. SISTEMATIZACIÓN Y EVALUACIÓN

Antecedentes

Hacemos la referencia sólo en relación con las evaluaciones comunales. En el caso de las autoridades civiles se hace una vez al año, al entregar el cargo.

Algunas características de estas evaluaciones son:

· Se da un informe en asamblea de actividades, que responden por lo común a necesidades muy inmediatas.

· Los criterios para juzgar el trabajo de las autoridades son: el cumplimiento de la obra; participación de la comunidad, por invitación de las autoridades, honradez y capacidad de gestionar recursos externos.

· Cuando no hay recursos económicos de por medio es extraño que se hagan evaluaciones a fondo.

Estrategia

En la ORCA hemos practicado formas que entendemos como de autoevaluación, donde lo importante, antes que nada, es que la Organización y las comunidades valoren las acciones. Es así que podemos conocer: qué tanto se están cumpliendo los planes de trabajo; cuáles son las causas de nuestros logros y fracasos. Con esta información en las manos sacamos lineamientos para nuevas estrategias y reprogramar los trabajos.

Método de evaluación

Nuestro sistema de evaluación incluye:

- Reuniones quincenales de toda la directiva.
- Reuniones periódicas de cada comisión.
- Asambleas generales dos veces por año.
- Reuniones subregionales y comunales.

De manera permanente se registra la información de estas reuniones, con lo cual se elaboran diferentes informes. El registro nos permite emprender una sistematización que, de manera especial, realizamos en talleres, como en seguida se describe.

Talleres de evaluación

La tradición en la ORCA es que cada seis meses la Directiva se aisla tres o cuatro días para hacer una evaluación general de la marcha de la Organización. El taller se diseña en coordinación con la Comisión de Investigación y Planeación. Comprende los siguientes pasos generales:

- Recuperación histórica. Listado de todas las actividades realizadas durante el período que comprende la evaluación.
- Selección de los temas o actividades más importantes.
- Análisis de cada actividad de acuerdo con:
  - Objetivos que se persiguieron.
  - Quiénes participaron (comisión de la directiva, representantes, autoridades, etc.).
  - Avances, logros y aprendizajes.
  - Problemas y limitaciones.
  - Pendientes.
- Revisión de los trabajos por comisión y subregión, con base en los puntos anteriores.
- Análisis de la situación regional
  - Logros y problemas de los programas institucionales.
  - Participación de las comunidades.
  - Situación de los gobiernos estatal y municipal.

· Revisión de la estrategia general.

- Formas de reforzar el trabajo.
- Grupos y comunidades de mayor atención.
- Programas de ORCA que deben reforzarse.
- Relación con las instituciones y organismos populares.
- Impulso a la participación comunitaria regional.
- Administración de los recursos materiales y financieros de la ORCA.

· Reprogramación de actividades, por comisión y subregión.

· Seguimiento del Taller:

- Redacción del informe del taller y del informe semestral de la Directiva.
- Asamblea/taller para discutir con las comunidades los puntos más sobresalientes.

De esta manera se cumple un ciclo completo de evaluación semestral. Para finalizar este apartado vimos conveniente señalar que, en el caso de las comunidades, éstas realizan su evaluación en los talleres de actualización de planes comunales y subregionales. La forma de trabajo es similar a la que empleamos en los talleres de la directiva.

5. GESTIÓN INSTITUCIONAL

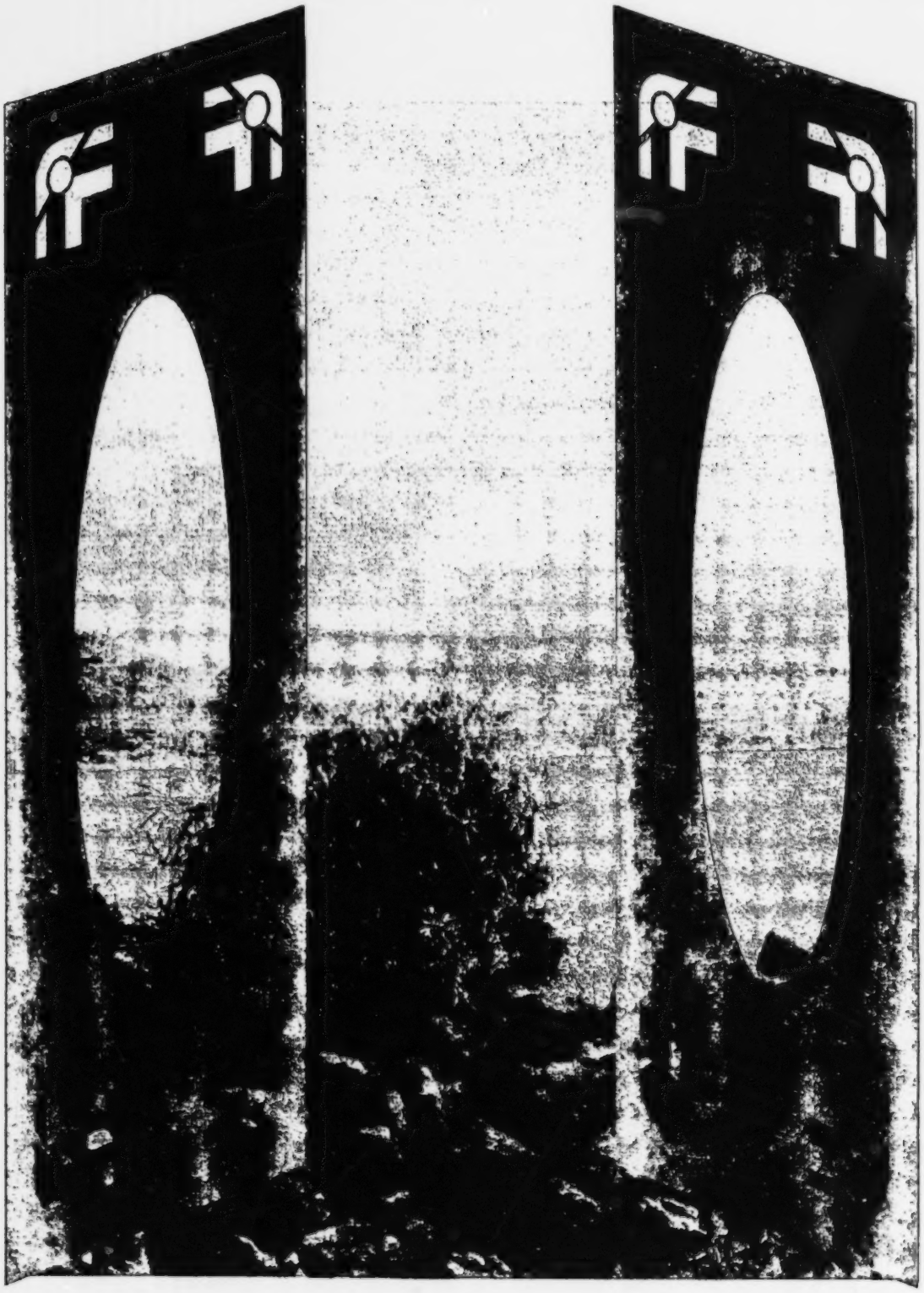
Antecedentes

En la memoria de las personas de mayor edad, la gestión intercomunal más antigua de los últimos 50 años se remonta a 1947. Ese año se había impuesto una veda para capturar peces en el lago. Los pescadores buscaron alternativas para no quedar sin trabajo. En coordinación con las autoridades, gran parte de los pescadores isleños migró a Estados Unidos.

De manera más particular, los habitantes de las islas se movilizaron a fines de 1970 para contar con un muelle propio, pues el principal estaba concesionado a cooperativistas de Pátzcuaro. Así, los isleños han logrado operar un muelle alternativo (San Pedrito).

Hasta principios de los ochenta vuelve a presentarse un movimiento regional cuando las comunidades unidas rechazan la instalación del Centro de Investigación de Reactores y clausuran la empresa productora de harina de pescado, ambos casos ya descritos.

La gestión comunal es, en cambio, algo muy antiguo y su importancia ha crecido en la medida que el desarrollo de las comunidades se ha fincado en recursos externos. En tanto productora de materias primas y productos básicos mal pagados, la región depende mucho de los programas institucionales. Esto quiere decir, además, que no se han realizado



proyectos que conduzcan a la autogestión de los pueblos con un mejor aprovechamiento de sus propios recursos. Las políticas económicas nacionales no han sido favorables para un desarrollo plenamente autogestivo de la Región.

La estructura del aparato gubernamental mexicano consta de tres niveles: federal, estatal, municipal. Para su operación, las instancias federal y estatal han creado instituciones que diseñan y ejecutan programas de muy distinto tipo; son las portadoras de los recursos más importantes. A pesar de la descentralización administrativa de los últimos años, que da mayores responsabilidades a los municipios, la realidad es que por la pobreza de éstos (reciben sólo 4% de lo que recauda el gobierno federal), resulta difícil que emprendan mayores acciones sin depender de fondos externos.

En lo propiamente regional, en 1986 empezó a operar el Codilapa (Comité de Desarrollo Integral de la Cuenca de Pátzcuaro), bajo control estatal y con recursos federales, que intentó coordinar los programas de restauración ecológica; Codilapa formaba parte a su vez del Comité de Planeación y Desarrollo de la Microrregión Pátzcuaro. El Codilapa fue borrado y en su lugar quedó el Subcomité Regional de Solidaridad, con funciones meramente de coordinación. En la actualidad existe la Coordinación Regional para el Rescate de las Cuencas de Pátzcuaro y Zirahuén.

De acuerdo con la estructura señalada, la gestión de la ORCA abarca todos los niveles, incluyendo al gobernador del Estado y secretarios federales.

Encontramos como principales características de la gestión las siguientes:

Participativa. Si bien la Comisión de Gestión coordina las acciones regionales, se integra también a autoridades y representantes que participen en ellas.

Gradual. Se va de menos a más, es decir, se busca inicialmente resolver las demandas y propuestas ante instancias locales y regionales. De ser necesario se acude ante autoridades y funcionarios estatales y federales.

Diversificada en sus medios. La gestión se apoya con la radio, la televisión, las entrevistas, la prensa y la denuncia en foros y reuniones. La selección de los medios depende del tipo de gestión y de los obstáculos que se presentan. En momentos se han diseñado campañas que exigen emplear varios medios de manera simultánea.

Consistente. Las gestiones se mantienen hasta verse concluidas. Hay gestiones que tienen resultados más o menos inmediatos. Sin embargo, tenemos el caso del dragado de un pequeño distrito de riego, cuyo canal aporta grandes volúmenes de azolve al lago. Se llevan seis años de gestión y no se ha conseguido maquinaria apropiada para realizar las

obras necesarias. En este caso ha faltado conciencia y organización de los pueblos involucrados y sensibilidad de los funcionarios públicos.

Argumentada. Las demandas y propuestas que se hacen en la gestión deben fundamentarse con resultados de evaluaciones e investigaciones. De otra manera se corre el costoso riesgo de hacer insostenible la gestión.

Cabe aclarar que, en ocasiones, se gestiona para que se realicen estudios que apoyen el establecimiento de políticas. Es el caso de la extracción de agua del lago, donde la ORCA ha luchado para que se racionalice.

Método de gestión

A continuación describimos los pasos de gestión desde su inicio.

Diagnóstico. Para fundamentar la gestión debe realizarse, cuando menos, un estudio exploratorio de las causas y alternativas de solución. Aquí se debe integrar el conocimiento popular y científico y tener como producto un informe que incluya también antecedentes de gestiones, si las hay.

Identificación de instancias de gobierno responsables y entrega de documentos. Aquí empezamos propiamente la gestión ante las instituciones. Por lo general se busca una entrevista con los funcionarios para conocer las posibilidades de respuesta favorables. En el caso de que el funcionario entrevistado declare o muestre incompetencia, se busca una entrevista con otro de mayor rango. En ocasiones, la ORCA ha llegado así a establecer contacto con gobernadores, secretarios federales y la Presidencia de la República.

Seguimiento de la gestión. Si la gestión inicial va demasiado lenta o sólo hay promesas o incumplimientos, entonces se utilizan los medios de difusión locales como el periódico y la radio.

Si aún así no hay respuesta se establece contacto con funcionarios de rango estatal y federal. En ese momento ha sido oportuno dirigirse primero mediante "cartas abiertas" en diarios estatales de amplia circulación. Generalmente de ese modo se ha logrado una atención más rápida a los problemas.

Simultáneamente se ha solicitado a revistas y periódicos nacionales la publicación de cartas y reportajes. Se presentan los problemas en foros nacionales y se busca la solidaridad de otras organizaciones.

Se organizan también movilizaciones ciudadanas ante oficinas y áreas públicas.

6. CAPACITACIÓN

Antecedentes

En este campo se destaca la labor del CREFAL, cuyos programas de alfabetización, educación fundamental, desarrollo de la comunidad y desarrollo rural integrado tomaron como laboratorio social las comunidades ribereñas e isleñas. Por más de 30 años, los estudiantes del CREFAL, provenientes de prácticamente todo el continente, llevaron a sus países los aprendizajes de metodologías educativas que adquirieron en la región. En varias comunidades todavía hay quienes recuerdan proyectos regionales como el de avicultura (1963) en el que se otorgaron créditos y capacitación. (Desafortunadamente estos proyectos se vinieron abajo debido a la mala administración institucional, después de una primera etapa exitosa).

La importancia de la capacitación rural como aporte de la educación de adultos fue señalada desde hace años por el CREFAL, pues "sin educación y capacitación no puede haber verdaderos programas de desarrollo". Este principio no ha sido asimilado por las instituciones gubernamentales, las que, por lo general, se inclinan por un adiestramiento técnico y no por una real capacitación en el sentido de propiciar aprendizajes críticos, integrales y participativos (valores, actitudes, destrezas, etc.).

En relación más directa con la ORCA, reconocimos el proyecto de capacitación coordinado por el Instituto Nacional Indigenista (INI) (1979-1980), cuyo objetivo fue mejorar la capacitación de líderes comunales. El proyecto consistió básicamente en una larga serie de cursos semanales sobre temas como promoción comunitaria, capacitación rural, desarrollo rural y otros. Este proyecto favoreció relaciones entre miembros activos de las distintas comunidades. Un núme-

ro importante de líderes participó en la formación de la ORCA ocupando cargos en su primera directiva. Recientemente, la creación del Programa de Formación de promotores Ambientales del CESE ha contribuido a tener nuevos espacios de capacitación para los distintos sectores de la región.

Estrategia

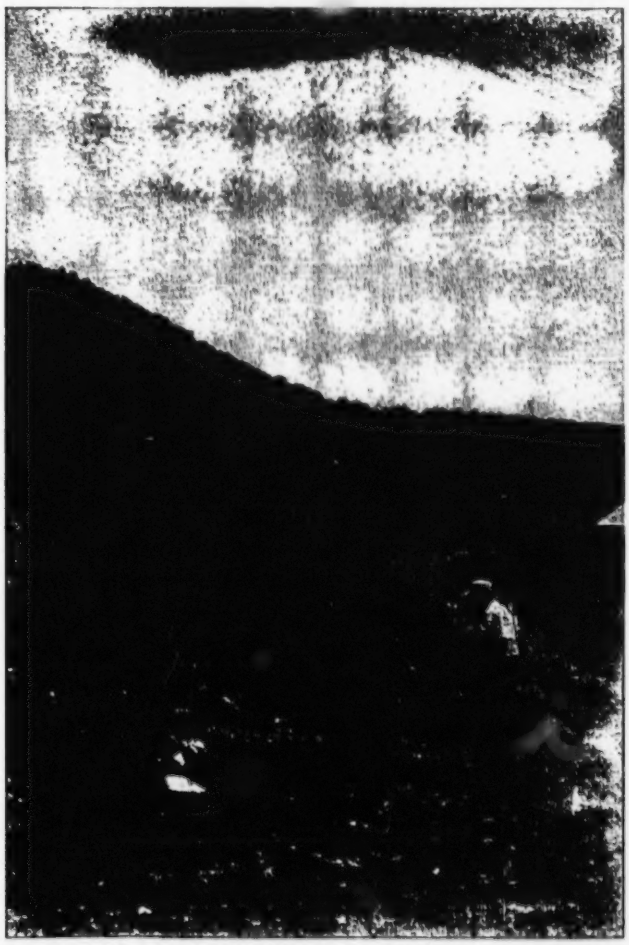
El consenso entre directivos y ex directivos es considerar a la ORCA como una escuela. Pero no una escuela formal en donde hay un programa rigurosamente secuenciado a cuyo término la institución da un certificado, como ocurre en la primaria y secundaria para adultos.

Se trata más bien de una escuela que capacita para conocer la realidad y transformarla. No busca, por tanto, un aprendizaje memorizado de contenidos ya formulados, sino la capacitación para ampliar y comunicar juicios sobre las relaciones de los hechos y procesos; participar en la toma de decisiones; definir problemas, plantear alternativas de solución y alcanzarlas con éxito. Estas capacidades se refuerzan en la práctica cotidiana de la Organización. En ese sentido, la capacitación tiene un carácter no formal en función de las necesidades de la región. Por tal razón, las características sistemáticas de la acción educativa están dadas, en primera instancia, por las funciones e ideología propias de la Organización. En segunda, por las funciones de sus integrantes según los cargos y las comisiones que realizan. En tercera instancia, por los conocimientos que demanda el diagnóstico de la realidad regional y la puesta en práctica de alternativas técnico-sociales.

A la estrategia básica le llamamos capacitación en la acción, reforzada mediante cursos y talleres sobre temas específicos. La capacitación se encamina hacia la autogestión y los sujetos de atención han sido principalmente los direc-

tivos, los representantes comunales, y los grupos comunales.

Hasta la fecha han pasado por la directiva de ORCA 120 personas. Algunas de ellas al dejar el cargo han sido autoridades comunales. Otros ex directivos también se han convertido en promotores de grupos productivos en sus lugares de origen. Más aún, hay quienes han participado activamente en la formación de organizaciones regionales, como es la Unión de Uniones de Pescadores. Así mismo, las comunidades son sujetos de capacitación por medio de talleres, cursos, programas de radio, y otros medios que más adelante detallamos.



Objetivos de la capacitación

Con base en la revisión de los fundamentos de la estrategia de capacitación identificamos los objetivos principales.

- Capacitar para la participación organizada de las comunidades.
- Promover el aprendizaje de métodos participativos.
- Promover la identificación de problemas y puesta en práctica de alternativas de solución a la problemática socioecológica regional.
- Reforzar los valores de hermandad, democracia y justicia.

Pensamos que para alcanzar estos objetivos todavía nos falta tiempo, pero es claro que sentimos correcto el camino.

Áreas de capacitación

Hasta ahora hemos agrupado en distintos bloques temáticos los contenidos de la capacitación y la formación que la Organización ha manejado. Sus contenidos tienen una íntima relación con las necesidades de capacitación que demanda la ORCA para operar.

Los bloques temáticos que identificamos son los siguientes:

1. Ecología-Desarrollo sustentable.

· Conceptos básicos (ecosistemas, medio ambiente, ecología, etc.).

· Desarrollo sustentable (características, diferencias con el ambientalismo, conservacionismo, etc.).

2. Marco situacional regional.

· Aspectos ecológicos, económicos y sociales.

3. Tecnología apropiada.

· Modelo tecnológico alternativo.

· Fundamentos y realización de: letrinas aboneras Lorenas, presas filtrantes, plantación de árboles y siembra de pastos, sistemas de tratamiento de aguas residuales, materiales estabilizados, calentadores solares y composta.

4. La administración pública y aspectos políticos legales.

· Estructura del aparato gubernamental.

· Funciones y programas de las dependencias e instituciones.

· Legislación ecológica.

5. Formación político-ideológica

· El análisis de coyuntura.

· Poder político formal-poder popular.

· Dimensión ecológica en los programas de partidos políticos.

· Ecología política.

6. Líneas de acción.

Elementos conceptuales básicos y herramientas para la realización de procesos de: investigación, planeación, organización-promoción, comunicación (producción de medios), capacitación, evaluación, gestión y administración.

Talleres de capacitación

Hemos realizado estos talleres para el aprendizaje de temas teóricos y también prácticos. Esto quiere decir que a lo largo de la historia de la ORCA se han realizado talleres de los temas mencionados y, según la necesidad, se pueden repetir. No se trata de formar especialistas, sino de que los directivos adquieran una visión integral de la realidad regional.

Al revisar los programas de los talleres encontramos que hay tres grandes momentos:

· Partir de reconocer nuestra práctica en relación con el tema o temas del taller.

· Reflexionar sobre nuestra práctica, lo cual consiste en explicar la razón de actuar. En ese momento revisamos las ideas que otras personas tienen para entender y explicar el tema que estamos tratando.

· Vuelta a la práctica.

Cumplidos los pasos anteriores, podemos entonces rectificar, ampliar o reforzar la comprensión y orientación de nuestro trabajo. Los talleres prácticos tienen como paso final la realización de una obra con la participación de los asistentes. La consumación puede llevar más de una sesión.

Ejemplo de un taller de capacitación es el de "Corrientes Ecologistas".

7. COMUNICACIÓN Y DIFUSIÓN

Antecedentes

En el campo de la comunicación, el proyecto más importante antes del nacimiento de la ORCA fue impulsado por el CREFAL entre 1979 y 1983. Se trató de la producción semanal de programas de radio, para lo cual se formaron corresponsales comunitarios (uno por pueblo). El programa tuvo relevancia, pues capacitó a gente y la conectó entre sí; favoreció la comunicación regional y divulgó la problemática ecológica en voz de los mismos pobladores. Para la ORCA tuvo importancia directa porque varios de sus primeros dirigentes fueron parte del grupo de corresponsales.

No podemos dejar de mencionar, de nueva cuenta, el uso de medios masivos de comunicación en el movimiento antinuclear en la región, durante 1980-1981. En este caso, quienes participaron activamente comprendieron el valor de los medios para sensibilizar, informar y movilizar a las comunidades. Otros proyectos han producido también medios escritos y visuales, pero su impacto ha sido puntual.

Estrategia

La comunicación se ha venido practicando como transmisión de información en dos sentidos, es decir, de la Organización hacia las comunidades y de éstas hacia la primera. Por tanto, en la ORCA, sus instancias son a la vez emisoras y receptoras de información. La comunicación es importante porque permite socializar la información y proporciona medios para la capacitación. Las actividades de comunicación se generan en concordancia con las necesidades que nos ha planteado el proceso de la Organización.

Para aclarar más las características de la comunicación en la ORCA, hicimos primero el ejercicio de analizar los medios comerciales que existen en la región, sobre todo la radio.

- Su objetivo es divertir y promover la venta de productos.
- Se nutre poco de mensajes regionales.
- No favorece que la gente se comunique entre sí.
- No incorpora la participación de los pobladores de la región.

En la ORCA, en cambio, la comunicación en general se distingue porque:

- Tiene exclusivamente sentido social y educativo.
- Difunde mensajes relevantes para el movimiento regional.
- Es participativa en la definición de contenidos y producción de medios no especializados.
- Rescata y fomenta los valores culturales de la región.
- Favorece la comunicación entre las propias comunidades.

En resumen, la estrategia de comunicación de la ORCA se caracteriza por ser participativa, horizontal y educativa, y por formar parte orgánica del movimiento ecológico de las comunidades.

Objetivos de la comunicación y difusión

- Difundir los trabajos de la Organización.
- Concientizar a las comunidades sobre la problemática socioecológica de la región.
- Promover la participación organizada de la población para la defensa de sus recursos.
- Dar servicio a las comunidades.
- Recuperar y socializar expresiones culturales propias de la zona.

Medios de comunicación

En el capítulo anterior se mencionó que el sistema de comunicación quedó montado desde la primera etapa de la ORCA y el primer boletín apareció en 1982. Por otra parte, desde la primera gestión se vio necesario emplear el periódico regional. Más tarde se pasó a denuncias y divulgación en periódicos y revistas estatales y nacionales. Para mostrar la problemática ecológica, en 1983 se realizó un audiovisual, en el que los directivos expresaron su visión. En 1985 se inició la producción de audiovisuales y luego vídeos con temas ligados a la capacitación, al igual que folletos y carteles, con los cuales se armaron paquetes didácticos de apoyo a la capacitación en temas concretos como conservación de suelos, construcción de letrinas abo-neras y otros. Para campañas, como control de incendios y de la basura, se elaboraron carteles y cápsulas radiofónicas.

Se han preparado vídeos y folletos en apoyo a la realización y divulgación de planes de trabajo e investigaciones. Para la divulgación de trabajos, rescate de la cultura y temas afines, en 1984 se inició la producción de programas de radio. Durante varios años se transmitieron programas semanales de 15 minutos en dos radiodifusoras, una oficial creada en especial para transmitir en lengua purhépecha; la otra es comercial. En ésta última se logró ocupar parte del tiempo a que, por ley, tiene derecho el gobierno. En la actualidad se continúa el programa de radio semanal en XEPUR "La Voz de los Purhépechas", que dio un reconocimiento a la ORCA en 1995 por su producción radial ininterrumpida durante 10 años.

También ha sido importante para la comunicación el gran número de asambleas generales, en las cuales, en repetidas ocasiones, se informa y promueve la reflexión con periódicos murales y vídeos preparados especialmente para esos eventos. Por último, podemos señalar las exposiciones de la ORCA en ferias anuales desde 1983, y con mayor regularidad desde 1987.

El recuento de los medios empleados durante 15 años nos dio como resultado el siguiente panorama:

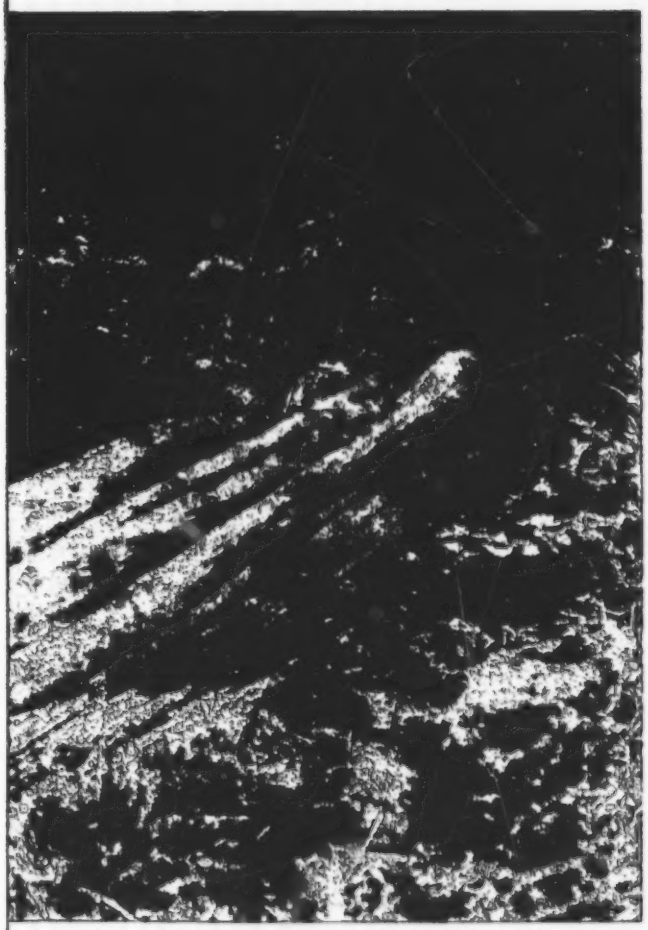
- Boletines informativos (53) y diversos volantes.
- Programas de radio (370)
- Cápsulas radiofónicas (30)
- Audiovisuales y vídeos (16)
- Periódicos murales (30)
- Carteles (5)
- Folletos de capacitación y divulgación (12)
- Asambleas taller regionales (78)
- Artículos y reportajes periodísticos (50)
- Exposiciones regionales (5)
- Sistematizaciones generales (2)

¿Quién ha producido estos medios?

Es evidente que algunos requieren de personal especializado, y por tanto el CESE ha jugado un papel importante en este sentido. Sin embargo, desde la creación, en ORCA, de la Comisión de Comunicación (1987), los programas radiofónicos, boletines, volantes y periódicos murales son prácticamente realizados de "cabo a rabo" por sus integrantes. Los registros fotográfico y de vídeo han sido realizados por ellos mismos con equipo propio. Por su parte, en sus ini-

cios, las asambleas generales fueron preparadas por asesores, pero conducidas por la directiva, desde la asamblea constitutiva.

Pasos más sofisticados de la producción, como elaboración de guiones para vídeo, diseño de folletos y carteles han sido apoyados por especialistas en comunicación con metodologías participativas.



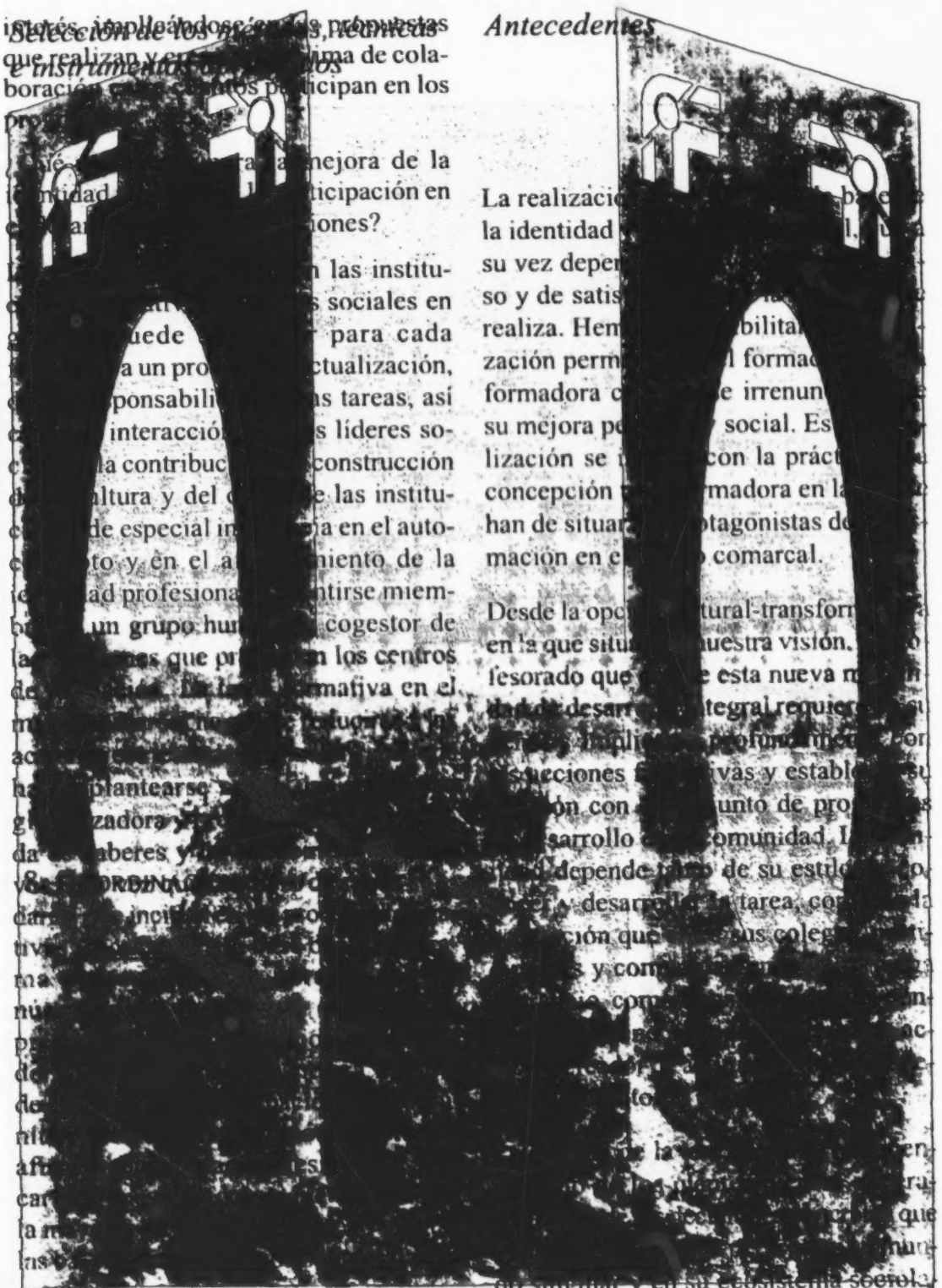
Método para producción de los medios

Para lograr la comunicación participativa, la ORCA aprendió a distinguir diferentes etapas:

· Identificación de redes de comunicación formales e informales. Al igual que la capacitación, los recintos de mayor comunicación no siempre son los más formales. Mucho del trabajo de promoción y comunicación se realiza en espacios y momentos informales.

· Identificación de temas de interés para dar contenido a los mensajes, con base en la conjugación del conocimiento popular y científico.

Todos los temas surgen de necesidades contempladas en objetivos y planes de la ORCA. Los responsables canalizan sus necesidades de comunicación a la Comisión de Comunicación. El contenido de un folleto, de un cartel, de un vídeo, etcétera, siempre es discutido entre los responsables y consultado con otras instancias de la organización.



Selección de los [illegible] e instrumentos

[illegible] que realizan y en [illegible] ma de colaboración [illegible] participan en los pro[illegible]

[illegible] mejora de la [illegible] ticipación en [illegible] iones?

[illegible] n las institu[illegible] s sociales en [illegible] uede [illegible] para cada [illegible] a un pro[illegible] ctualización, [illegible] ponsabili[illegible] s tareas, así [illegible] interacció[illegible] s líderes so[illegible] la contribuc[illegible] construcción [illegible] altura y del [illegible] e las institu[illegible] de especial in[illegible] a en el auto[illegible] to y en el a[illegible] niento de la [illegible] ad profesiona[illegible] ntirse miem[illegible] un grupo hu[illegible] cogestor de [illegible] as que pr[illegible] n los centros [illegible] mativa en el [illegible] plantearse [illegible] zadora y [illegible] aberes y [illegible] ORDINA[illegible] incl[illegible] to [illegible] inc[illegible] ma[illegible] nu[illegible] p[illegible] d[illegible] de[illegible] nf[illegible] af[illegible] ca[illegible] a m[illegible] ins[illegible]

comarca.

Antecedentes

La realizaci[illegible] b[illegible] la identidad [illegible] l. [illegible] su vez depe[illegible] so y de satis[illegible] realiza. Hem[illegible] bilita[illegible] zación perm[illegible] l formac[illegible] formadora c[illegible] e irrenun[illegible] su mejora pe[illegible] social. Es[illegible] lización se [illegible] con la práct[illegible] concepción [illegible] rmadora en l[illegible] han de situar[illegible] otagonistas de[illegible] mación en e[illegible] comarcal.

Desde la opc[illegible] tural-transform[illegible] en la que situ[illegible] uestra visión, [illegible] fesorado que [illegible] esta nueva m[illegible] desarr[illegible] tegral requier[illegible] [illegible] profundiz[illegible] sol[illegible] vas y establ[illegible] ón con [illegible] unto de pro[illegible] sarrollo [illegible] omunidad. L[illegible] depende [illegible] de su estil[illegible] desarr[illegible] tarea, con[illegible] ción que [illegible] us coleg[illegible] y com[illegible] co[illegible] [illegible] [illegible] [

regionalmente, para una mayor eficacia y eficiencia de las acciones de acuerdo con la dirección de un desarrollo socio-ambiental.

Estrategia

La estrategia de coordinación de la ORCA tiene los siguientes componentes:

En el escenario de las comunidades la organización se coordina con autoridades y grupos organizados para el diagnóstico, planificación e instrumentación de acciones socioambientales. Esta línea de acción puede ser de carácter bilateral o bien se amplía cuando intervienen organismos gubernamentales específicos con su aporte de recursos humanos y/o financieros.

En el escenario regional el trabajo implica un esfuerzo constante por lograr que los propios organismos de desarrollo articulen sus esfuerzos, y asuman un enfoque de construcción de proyectos desde las comunidades mismas. La participación en escenarios multilaterales permite la gestión de proyectos y la intervención en las políticas públicas. En esta línea se ubican los esfuerzos dentro del proyecto de Ordenamiento Ecológico de la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología, el Plan REVELAPA, el CODILAPA, PRONASOL y en últimos tiempos la Agenda XXI de la región (Plan Pátzcuaro 2000).

Método

La coordinación ha sido desarrollada con base en un conocimiento del contexto y de los diferentes actores que intervienen en la cuenca. Se ha constatado que la coordinación de la ORCA con grupos comunitarios para distintas obras tiene características distintas a cuando se trata de hacerla con organismos gubernamentales.

Sin embargo, es posible reconocer en el trabajo de la organización algunos momentos importantes susceptibles de encontrarse en diferentes experiencias de coordinación.

· Identificación de las necesidades socio-ambientales y determinación de los recursos disponibles y por gestionar para emprender los proyectos acordados como fruto del diagnóstico y la programación.

· Contacto con los organismos que pueden apoyar o coordinarse en las actividades generales previstas. Esto comienza, como es comprensible, por la elaboración de un directorio de organismos externos y sus programas vigentes.

· Identificación de los apoyos que brinda cada organismo, y conocimiento del enfoque de trabajo, particularmente en cuanto a su concepción ideológica, estratégica y metodológica.

· Selección del organismo o los organismos con los cuales se procederá a formalizar la coordinación, definiendo la

organización y delimitando las funciones y responsabilidades.

· Instrumentación coordinada de las acciones, poniendo en práctica sistemas de supervisión y evaluación.

· Sistematización, evaluación y seguimiento de acciones coordinadas.

9. TÉCNICAS Y PRÁCTICAS ECOLÓGICAS

Antecedentes

La región de Pátzcuaro tiene en su haber la acumulación de un número muy grande de experiencias para dar solución a los problemas socioambientales. Esto se comprueba al analizar cada uno de los problemas más importantes que aquejan al medio natural de la cuenca.

En el saneamiento ambiental se han probado letrinas de pozo, fosas sépticas, letrinas aboneras, plantas de tratamiento de lodos activados, lagunas de oxidación, plantas de biodiscos y digestores.

En la cuestión forestal ocurrieron experiencias exitosas en los ochenta en relación con el manejo integral del bosque. Igualmente, se han probado distintos sistemas para la conservación de suelos degradados, incluyendo reforestaciones, conservación de taludes con pastos, construcción de presas filtrantes de distinto tipo, etcétera.

Con respecto al control de la basura, se han presentado proyectos para el reciclaje y composteo de desechos orgánicos y se han construido dos rellenos sanitarios intermunicipales. En el rubro del ahorro de energía, se ha impulsado la construcción de estufas mejoradas para disminuir el consumo de leña.

En la pesca se ha probado la piscicultura en áreas como: desove artificial, vedas, jaulas para cría y engorda de peces, estanques rústicos y "chinampas".

Estrategia

La tecnología ha servido para hacer la vida más fácil, más rápida y más productiva. Sin embargo, el nuevo patrón tecnológico fue introducido a la región sin medir consecuencias ecológicas. Las máquinas y la ambición hicieron posible que los recursos naturales, que parecían inagotables, se empezaran a deteriorar cada vez más rápido.

Para la selección y adopción de tecnologías, la ORCA ha asumido los siguientes criterios:

· Que respondan a necesidades reales y sean apropiables por las comunidades.

· Que esté probada su eficacia.

· Que sean de bajo costo y en alto porcentaje puedan realizarse con mano de obra y recursos de la región.

· Que favorezcan la participación y la ayuda mutua.

· Que su adopción sea compatible con la cultura local.

- Que su adopción sea un proceso educativo y no una mera transferencia.
- Que la experimentación y demostración sea llevada preferentemente en las propias comunidades.

Existe un conjunto de técnicas y prácticas experimentales probadas que cumplen con los criterios indicados, además hay consenso de la importancia de seguir aplicándolas. La ORCA ha participado en su adopción con distinto grado de intensidad. En algunos casos las ha promovido directamente, en otros ha realizado gestiones para su mayor aplicación. El conjunto de medidas que la ORCA ha promovido y ha apoyado en distintas áreas es el siguiente:

ÁREA Y ACCIONES	ACTIVIDAD DE LA ORCA
Forestal	
Combate y prevención de incendios	Comunicación y divulgación.
Ahorro de leña (estufa Lorena)	Experimentación, demostración, obras.
Viveros comunales	Gestión, capacitación, organización.
Control de plagas	Gestión.
Reforestación y otras prácticas	Gestión, promoción, obras vegetativas.
Agrícola	
Agroquímicos (problemática)	Investigación, divulgación (problemática).
Conservación de suelos (presas, bordos, etc.)	Gestión, promoción, obras
Abonos (compostas)	Promoción de obras.
Sistemas para ahorro de agua para riego	Investigación, gestión, divulgación.
Freno a la contaminación	
Sistemas biológicos de tratamiento de aguas residuales	Investigación, obras.
Sanitarios secos aboneros ("clivus")	Investigación, demostración, obras
Separación y reciclaje de basura	Gestión, divulgación.
Construcción	
Material estabilizado (adobines)	Investigación, demostración
Hornos de pan mejorados	Investigación, demostración.
Calentadores solares	Divulgación, capacitación.
Dragado	Gestión

De acuerdo con la experiencia acumulada, las medidas enlistadas son exitosas de aplicarse integral y consistentemente en un proceso de organización y educación popular con apoyos externos coordinados.

Objetivos

- Experimentar, promover, gestionar y divulgar técnicas y prácticas de control de contaminación, restauración ecológica, ahorro de energía y formas alternativas de producción.
- Facilitar la dinamización de las instancias comunales.
- Reforzar su autogestión y valores culturales y, a la par, reducir la dependencia externa.

Método de trabajo

La manera más fácil de promover trabajos ecológicos es mediante la oferta de recompensas en dinero o en especie. Con esta forma no se ha garantizado que las obras sean eficaces, pues al no haber educación y capacitación no hay cuidado de las mismas. Los programas son de alguna manera impuestos y no se mantienen una vez retirado el apoyo externo. De esto la región sabe mucho.

Para promover la adopción de medidas en las comunidades, la ORCA ha probado una secuencia natural de pasos:

· Identificación de alternativas de solución.

· Evaluación inicial con base en los criterios que señalamos en este mismo apartado.

· Selección de la técnica o medidas apropiadas para la ORCA.

· Experimentación para capacitar a la directiva y medir los resultados. En algunos casos no es necesario experimentar, si hay antecedentes positivos en la región.

· Demostración y capacitación en las comunidades, según se vaya promoviendo. Esta etapa es de mucha importancia, pues la solución debe ser eficaz. Se trabaja con base en talleres prácticos según se reseñó en el apartado anterior.

Masificación

Cuando la población asimila la técnica, su divulgación masiva pasa a ser de dominio público y es prueba de su éxito. En esta etapa es importante el apoyo con folletos y talleres eventuales. Asimismo, es necesario mantener un proceso de evaluación del avance cuantitativo de adopción, de modificaciones en el diseño y de impacto en el medio ambiente.

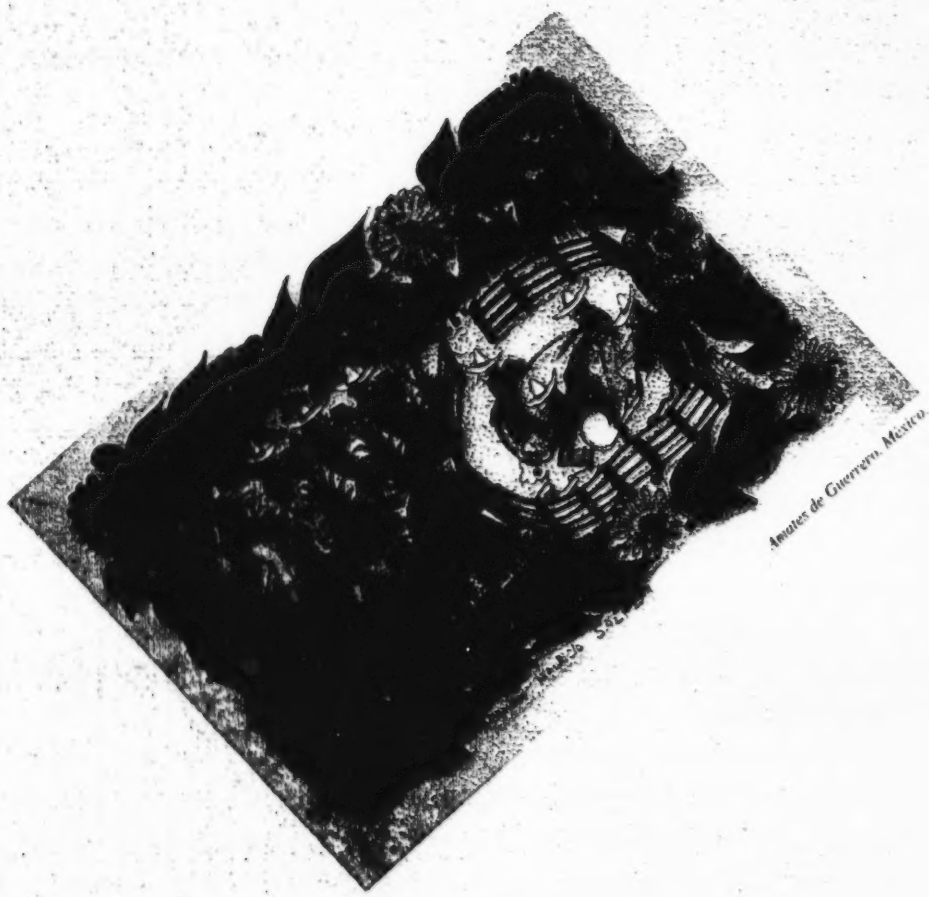
Uno de los aspectos más difíciles de lograr es mantener un ritmo consistente que sea adecuado a las características de la región. Muchas medidas puestas en práctica no han resultado exitosas a la postre debido a que fuerzan el ritmo de las comunidades. Este tipo de programas responden a la necesidad de cumplir elevadas metas anuales sin tomar en cuenta la calidad de los resultados.

La ORCA se ha esforzado en el involucramiento consciente en trabajos ecológicos, independientemente de la recompensa. Si se tiene organización y capacitación, las comunidades, o grupos en ellas, mantienen el interés por la actividad, y solicitan recursos.

Aquí puede ir tu Artículo

www.crefal.edu.mx

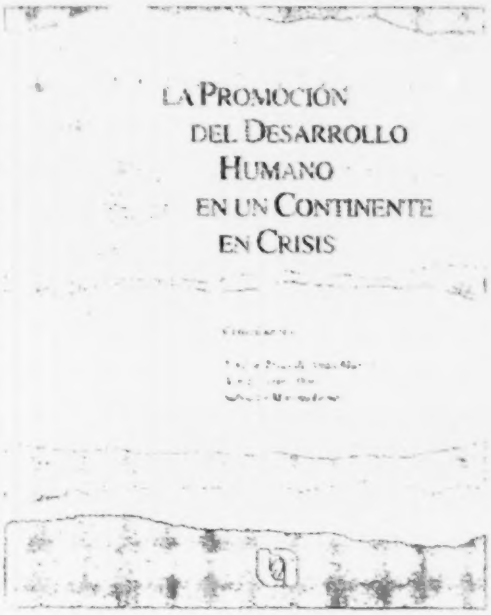
jrivas@yreri.crefal.edu.mx



Amates de Guerrero, México

RESEÑAS

BEST COPY AVAILABLE



DE ANDA MUÑOZ, JOSÉ DE JESÚS, ANN LOVERING DORR Y SALVADOR MORENO LOPEZ (COMP.), *LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO HUMANO EN UN CONTINENTE EN CRISIS*, AGUASCALIENTES, MÉXICO, UAA, 1999, 215 P.

GABRIELA MIER MARTÍNEZ

En este libro se recogen 13 trabajos presentados en el Octavo Encuentro Latinoamericano del Enfoque Centrado en la Persona, celebrado en la ciudad de Aguascalientes, México, en el año de 1996.

El libro se divide en tres partes, y en cada capítulo se abordan diversas experiencias latinoamericanas presentadas por especialistas sobre el desarrollo humano desde un enfoque centrado en la persona.

En el prólogo se introduce –bajo un contexto de globalización– a las distintas desigualdades y grandes desventajas que día a día sumergen a los pueblos latinoamericanos en la pobreza y la marginación del desarrollo integral.

José de Jesús de Anda Muñoz, autor del prólogo, menciona que el vivir y actuar centrados en la persona en y desde América Latina adquiere dimensiones existenciales y de compromiso social muy singulares, ya que para los pueblos latinoamericanos se ha vuelto indispensable poner atención, no sólo en la salud mental de individuos y grupos en la psicoterapia, sino también en la atención al ambiente social en que el dolor humano crece y se genera.

BEST COPY AVAILABLE

Sabemos que en América Latina existe una gran cantidad de grupos y organizaciones sociales, que demandan un acompañamiento más cercano, constante y comprometido, de tal manera que el Enfoque Centrado en la Persona, se convierte aquí en un instrumento indispensable al servicio de los grandes movimientos promotores del desarrollo humano.

De esta manera, los encuentros latinoamericanos del Enfoque Centrado en la Persona, representan para muchos profesionales del mismo, un reto y una oportunidad para compartir y difundir sus experiencias. Por tal motivo, en este texto se rescatan muchas de esas experiencias compartidas, con el objeto de que quienes no hayan podido tener acceso ni a la experiencia de los encuentros latinoamericanos ni a la producción de los mismos, cuenten con algunos de los trabajos ahí presentados, con la intención de que este primer volumen sea el inicio de una divulgación más amplia de la abundante producción que se ha generado en dichos eventos.

En la primera parte, se presentan cuatro trabajos. En el primero se abordan de manera reflexiva, algunas consideraciones acerca del silencio como parte integrante de la emisión de mensajes verbales, siendo los profesionales del Enfoque Centrado en la Persona quienes han buscado darle una explicación intelectual al silencio relacionándolo con la empatía, como lo menciona Alondra Mendizabal, autora de este trabajo.

En un segundo trabajo, denominado "Amor en los tiempos de Internet" se hacen aportes teóricos en relación con ACP basados en una historia de amor, en la que el autor intenta retomar ciertas categorías que articulan la práctica de los terapeutas rogerianos al punto de partida de la propia experiencia del autor, haciendo un reconocimiento a la vigencia del paradigma rogeriano y reflexionando sobre la noción de "identidad" y "diferencia". Asimismo, se cuestionan y reformulan ciertos constructos del modelo rogeriano y la denominación del mismo, la noción de persona, la tendencia actualizante y un modo de caracterizar las actitudes básicas desde una perspectiva estética más que ética. En general, se hace un intento por acercarnos al quehacer psicoterapéutico y a las relaciones interpersonales.

El tercer trabajo, hace referencia a la presencia y a la figura tradicional que representa el consejero popular en Brasil; relata una experiencia de encuentro con aquella tradición en la que el pueblo identifica a ciertas personas por sus dones o habilidades personales buscando algún consejo. Dicha experiencia pertenece a un programa de investigación en psicología comunitaria que tuvo lugar en la Universidad Católica de Campinas y se hizo con el propósito de generar conocimientos sobre las formas de relación de ayuda como una posibilidad social, intentando dar respuesta a cuáles son las formas de relación de ayuda que se pueden encontrar en prácticas sociales populares y cuáles conocimientos psicológicos existen implícitamente allí.

El último trabajo de esta primera parte surgió de la necesidad de reflexionar y sistematizar la experiencia profesional de la autora, Lenise M. Brandao, en el contacto tanto con pacientes que tienen cáncer, como con sus familiares, y en el acompañamiento de los profesionales que día a día se enfrentan con la muerte en el hospital, tomando como orientación básica la Terapia Centrada en el Cliente. En un inicio se muestra cómo se aborda la muerte con el prisma filosófico del existencialismo, pasando a una visión general de la evolución sobre la actitud occidental frente a la muerte. Más adelante se examinan en detalle las reacciones de los profesionales de la salud ante el paciente con cáncer y ante su familia, mostrando algunas de sus vivencias personales. Asimismo, la autora intenta mostrar la visión y el consecuente acercamiento del paciente con cáncer como persona, remarcando cómo el papel del profesional puede dar el soporte necesario y facilitar el proceso de esta crisis de una manera constructiva. Finalmente se hace una propuesta de reflexión y crecimiento para los profesionales de la salud con la intención de facilitarles su labor diaria al enfrentarse a la muerte de los pacientes terminales en el hospital.

En la segunda parte encontramos seis interesantes trabajos, en el primero de ellos escrito por Sonia María Lima de Gusmao, se toca el tema de la felicidad y la infelicidad; se reflexiona sobre algunas de las posibles causas de ésta última, tanto sociales como personales, que no permiten a muchos seres humanos ser felices. Basándose en su experiencia como psicóloga, la autora se refiere a una serie de valores inmersos en el contexto familiar y social que formaban parte de la vida cotidiana, limitando la expresión del verdadero ser. Valores que se fueron transformando y que en la actualidad se transmutan en la búsqueda, a veces desenfrenada, del placer y la diversión como metas de vida, principalmente en la adolescencia.

La autora llega a la conclusión de que la sociedad no ha contribuido mucho a la realización del potencial humano y que por tanto, las oportunidades de crecimiento personal y social tienen que ser conquistadas, arriesgándonos con valor lo cual no nos garantiza nada, simplemente es la única forma de sentirnos vivos, libres y tal vez felices.

"Algunos dilemas de la terapia centrada en la persona en sociedades de transición. Una nueva perspectiva sociológica" es el tema del segundo trabajo presentado en esta parte, en él se analizan críticamente las transiciones mundiales y regionales que ocurren desde el inicio de los años ochenta, además de ser una invitación del autor, Jaime Roy Doxsey, para que los lectores reflexionen sobre las condiciones sociopolíticas y culturales del trabajo cultural en la terapia humanista.

En la primera parte se examinan las características generales de las sociedades en transición. En la segunda se presentan los tipos específicos de resistencias y barreras comentadas por el mismo autor en el I Forum Internacional del Enfoque Cen-

trado en la Persona realizado en Oaxtepec, México, en el año de 1982, y que bloquean la implementación del Enfoque Centrado en la Persona, sus métodos o modos de ser, analizánolos en el contexto actual y evaluando los esfuerzos desarrollados en la terapia centrada para sobrevivir como propuesta teórico vivencial en el período comprendido entre 1982 y 1997. En la última parte se hace una crítica a las estrategias alternativas levantadas originalmente para enfrentar problemas configurados con anterioridad.

El tercer trabajo "Revisando al macho contemporáneo. Consideraciones sobre la violencia del hombre latinoamericano", escrito por Georges Daniel Janja, fue presentado con la intención de que se reflexionara acerca de este tema, pero muy particularmente en lo que se refiere a sus manifestaciones en las sociedades latinoamericanas. Pretende ser un estímulo para la generación de discusiones sobre los dilemas del hombre contemporáneo.

El autor parte de la frecuente asociación entre violencia y masculinidad para discutir sobre un aspecto más sutil y obscuro, que sin embargo, viene dando una nueva luz a la investigación de la condición masculina en el campo de las ciencias sociales: el proceso de violación sufrido culturalmente por el hombre, sometido a presiones en el sentido de (re)afirmar constantemente su masculinidad, añadido de un proceso interno de autoviolación para adecuarse a un modelo viril inaccesible. El artículo resulta sin duda, muy interesante para quienes trabajen cuestiones de género.

En el cuarto trabajo, presentado por Salvador Moreno López, se plantea una pregunta a manera de título "¿Hay lugar para las técnicas en la psicoterapia centrada en la persona?". Dicho cuestionamiento surge porque, según el autor, en la actualidad existe una fascinación especial por la técnica. Frente a los problemas queremos soluciones, menciona el autor, queremos saber qué hacer, cómo solucionarlos, cómo resolverlos. En este sentido, la psicoterapia ha empezado a verse como una alternativa de solución para algunos problemas relacionados con la vida cotidiana. De esta forma un gran número de personas acuden al consultorio de psicólogos y psiquiatras, sin embargo, las situaciones personales son muy diferentes, lo cual impide generalizar. En este artículo, el autor, rescata desde su experiencia como psicoterapeuta, una de esas experiencias que le sirven de pretexto para presentar reflexiones, consideraciones y propuestas.

El quinto trabajo parte, igual que el anterior, de un cuestionamiento: ¿Qué es un terapeuta centrado en la persona? Su autor, Rogério Christiano Buys trata de aproximarse a lo que sería un respuesta dada a partir de las relaciones que el enfoque centrado en la persona tiene con un terapeuta que fundamenta en él su trabajo, considerando su estructura teórica y sus fundamentos filosóficos. En este artículo se propone examinar las relaciones entre el enfoque centrado en la persona y un

terapeuta que se incluya. Más adelante el autor menciona una serie de respuestas inadecuadas o triviales desde su punto de vista. Indica que una cuestión crucial consiste en pensar en las relaciones que el ECP mantiene con los terapeutas que lo eligen como fundamento de su trabajo, y sostiene que el vínculo que el ECP mantiene con sus integrantes, no es ni vínculo de determinación ni de calificación, es un vínculo que postula relaciones específicas entre las personas. Para finalizar, el autor propone que el tema se desdoble en un trabajo más extenso y que pueda contribuir a que los profesionales del tema en cuestión puedan profundizar sobre la manera como se entiende el ECP, al enriquecer y hacer más consistente la comprensión social de éste.

El último trabajo presentado de esta segunda parte, lleva por título "Congruencia: rostro del mí mismo", escrito por Cecilia Manzilla Bazán. En él se presenta una revisión y análisis de la congruencia (condición facilitadora descrita por Carl Rogers en 1975) como esencial para la relación terapéutica.

En la primera parte se describe el desarrollo del concepto congruencia, en seguida se analiza la congruencia con uno mismo como concepto equivalente a la madurez psicológica. Más adelante se describe la congruencia de la persona en su relación con el mundo externo y se establece la relación condicional que se da entre la congruencia, la empatía y la aceptación. Finalmente concluye diciendo que un individuo congruente es una persona que experimenta de manera integrada y armónica su vida psíquica y su relación con el mundo exterior, caracterizándose por la apertura a sus experiencias internas y externas.

La tercera y última parte del texto contiene tres trabajos más. El primero de ellos "Hablan las mujeres de calidad de vida. Una investigación en torno a los significados y la resignificación", escrito por Ann Lovering Dorr, tiene como objetivo el compartir el proceso de una investigación en el Área de Desarrollo Humano en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente de Guadalajara, Jalisco, México. El equipo de trabajo de dicho proyecto (conformado por tres mujeres) decidió trabajar en un metaproyecto sobre las mujeres y la calidad de vida. En particular el proyecto de la autora se enfoca a la experiencia de un taller facilitado y centrado en temas sobre calidad de vida y condición económica, ya que son temas especialmente relevantes en el contexto mexicano actual, que se caracteriza por ser un período de crisis económica en donde los cambios en la economía familiar están influyendo en los roles tradicionales de la mujer.

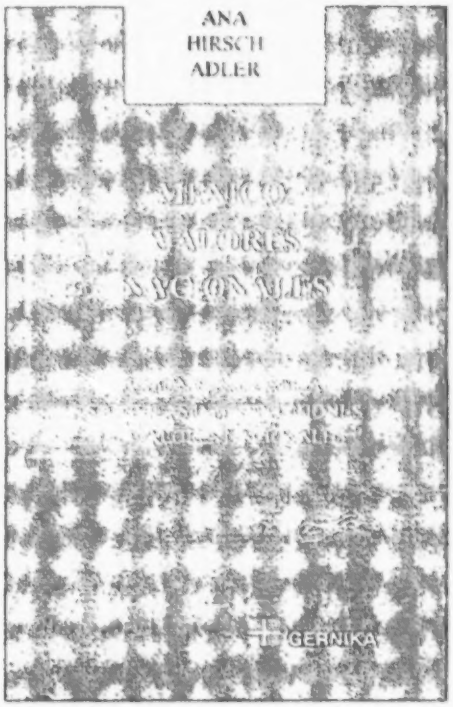
El segundo trabajo de esta última parte se titula "La historia de la terapia centrada en la persona en Brasil", escrito por Marcia Alves Tassinari y Yeda Russo Portela. Es una versión resumida de un trabajo desarrollado desde 1992, a partir de las ponencias presentadas por profesionales involucrados con la Terapia Centrada en la Persona (TCP). Su objetivo general fue descubrir el hilo conductor que alimenta

las reflexiones, y sobre todo señalar los caminos que los últimos 50 años de práctica y teoría de la TCP han delineado.

Las autoras distinguen cuatro momentos. Al período comprendido entre 1945 y 1976, lo denominan "prehistoria", de 1977 a 1986 "fertilización", de 1978 a 1989 "declinación" y del 90 en adelante "ascenso/renacimiento". En el artículo se reúne información valiosa sobre núcleos y boletines de la TCP, eventos vivenciales y profesionales, cursos, monografías, y material publicado.

El último de los trabajos presentados, escrito por Manuel F. Artiles "El humanismo agnóstico de Carl Rogers", aporta a las reflexiones suscitadas en el Octavo Encuentro Latinoamericano del Enfoque Centrado en la Persona, algunas referencias sobre el pensamiento de Carl Rogers. Específicamente el pensamiento humanista y la actitud agnóstica.

A lo largo de este interesante texto, el lector encontrará una basta información sobre diversas experiencias de profesionales del Desarrollo Humano desde un Enfoque Centrado en la Persona, los cuales aportan, indiscutiblemente, a la construcción de nuevas y mejores formas de convivencia humana.



HIRSCH ADLER, ANA, MÉXICO: VALORES NACIONALES. *VISIÓN PANORÁMICA SOBRE LAS INVESTIGACIONES DE VALORES NACIONALES*. MÉXICO, EDICIONES GERNIKA, 1998. 218 P.

TOMÁS CARREÓN SIERRA

En nueve capítulos transitan una serie de investigaciones sobre los valores de los mexicanos, iniciando por la perspectiva de los niños acerca de los valores nacionalistas de democracia, libertad, símbolos patrios, etc. Se revisan estudios culturales y transculturales coordinados por el Dr. Rogelio Díaz-Guerrero y otros desde la perspectiva de la antropología social.

La amplia gama de estudios revisados por la autora ofrece resultados interesantes acerca de la identidad nacional que pueden fortalecer procesos educativos inclusivos y plurales así como investigaciones que utilicen el "diferencial semántico" como técnica de trabajo para sus indagaciones.

El patriotismo, la soberanía y la identidad nacional son valores analizados por la autora a partir de investigaciones de Rafael Segovia (1972), T. Garza y M. Acosta, primero, y Carlos Maya y María Inés Silva (1988) después, que dan elementos para realizar propuestas hacia el fortalecimiento de procesos educativos que incorporen información sobre grupos indígenas, de manera que los niños mexicanos sigan sintiendo que viven en un país libre, unido y democrático.

BEST COPY AVAILABLE

Desde la psicología transcultural. el Dr. Díaz-Guerrero y su equipo han realizado investigación desde 1952 con trabajos sobre psicología del mexicano, incorporando una metodología cualitativa que les ha permitido profundizar en el conocimiento de la personalidad, las actitudes y los valores de nuestro pueblo, por ello la autora integra todo un capítulo con sus descubrimientos. En relación a los valores, el Dr. Díaz-Guerrero, en equipo con Alicia Moreno Cedillos y Rolando Díaz-Loving, en 1995 relaciona las necesidades con los valores. Encuentran que la necesidad de democracia estaba menos satisfecha en 1987 que en 1967.

Otros trabajos que aparecen en este libro acentúan la identidad y carácter nacionales en México, como el trabajo de Raúl Béjar Navarro y Héctor Manuel Capello, quienes en más de 15 años, realizaron un enorme trabajo de campo en las ciudades más importantes del país, con muestras representativas de las ciudades de la frontera norte; estudiaron el sentido de pertenencia de los mexicanos a instituciones sociales, políticas, económicas y culturales, y encontraron la tendencia a valorar como importantes instituciones expresivas que muestran la cultura nacional, es el caso de los bailes regionales, la música y canciones, héroes, etc. El Dr. Luis Lara Tapia, por el contrario, ha encontrado un cambio interesante en la valoración de los roles tradicionales, entre ellos el rechazo a la abnegación de la mujer, la tendencia a permitir a los jóvenes tomar sus propias decisiones respetando a las personas mayores y la aceptación de que no sólo el hombre debe ser la autoridad de la casa.

También se describe, a partir de métodos cualitativos usados por la antropología, como la observación detallada de conductas colectivas, el análisis de símbolos y rituales, entrevistas abiertas y compilación de historias de vida, la participación política de los mexicanos. El Dr. Guillermo de la Peña (1993) resalta la costumbre de buscar el amparo de las relaciones de parentesco o de amistad, de membresías o títulos para buscar situaciones de privilegio, creando una cultura comunitaria que refuerza, en voz de los autores, los fenómenos de caudillismo, caciquismo y faccionismo, endémicos en América Latina.

Se presentan otros trabajos relacionados con la aplicación de encuestas sobre valores: el primero es una síntesis de los tres libros escritos por Enrique Alduncin Abitia que informan sobre una encuesta aplicada a 3 500 sujetos en 1981 y otra aplicada en 1987 a 3750 personas; el segundo se refiere al proceso y los resultados de una encuesta nacional de valores aplicada a 3416 personas en junio de 1994, descrita por Ulises Beltrán, Fernando Castaños, Julia Isabel Flores, Yolanda Meyenberg y Blanca Elena del Pozo (1996); por último, el libro describe los resultados obtenidos en México en las tres aplicaciones de la encuesta mundial de valores (1981-1982 , 1990-1991 y 1997), a partir de reseñas del libro "Cómo somos los mexicanos", coordinado por Alberto Hernández Medina y Luis Narro Rodríguez (1987), así como de un artículo de Ronald Inglehart (1994) y otro de Miguel Basáñez y Alejandro Moreno (1994).

Entre los resultados que llaman la atención inicialmente del trabajo de Alduncin

Abitia son la percepción de los encuestados sobre el robo como una expresión de problemas sociales y la pobreza como resultado de la sociedad. Reportan también que las cualidades sociales más apreciadas fueron: honradez, respeto, iniciativa dignidad y esfuerzo; afirman que las personas que contestaron el cuestionario ordenan los valores de convivencia de la siguiente manera: "honradez, respeto, dignidad, bondad, paciencia, humildad, solidaridad, tranquilidad, veracidad, orgullo, aguante, tolerancia, resignación y conformismo"; los valores de logro se clasifican en "iniciativa, esfuerzo, ambición, independencia y ahorro" y las relaciones se basan en la amistad, mientras lo que más les molesta de una persona es el chisme, la mentira , la crítica y la traición, estas cualidades son parecidas a las que "debe tener un buen compañero", quien debe ser: honrado, amigable, cooperativo, confiable y trabajador y no sacrificado, bromista indiferente o exigente, que son percibidos como antivalores.

Para Beltrán y colaboradores los valores son la base de la acción individual y elementos centrales de la estructuración colectiva. Encuentran que la igualdad, la tolerancia y el respeto a las diferencias, son facetas cada vez más presentes en jóvenes y personas de mayor escolaridad, aunque estas características de sociedades democráticas no son homogéneas, pues, aseguran que persisten posiciones conservadoras en la esfera religiosa y sexual. Reportan que un alto porcentaje de sujetos aseguró estar de acuerdo en que la mujer trabaje (82 %) y la poco más de la mitad opina que es responsabilidad tanto de la mujer como del hombre decidir sobre el gasto familiar. Mediante el método denominado disponibilidad léxica , para analizar nociones de identidad, muestra que el término "mexicano" se asoció con la palabra trabajador, primero, y con patriota, después; también se le relacionó con flojo, país, libertad, macho, hombre, ciudadano, persona, nacionalidad, bandera, orgullo, unión, México y lealtad.

Alberto Hernández Medina y Luis Narro Rodríguez describen en su libro *¿Cómo somos los mexicanos?* algunos resultados de la encuesta mundial de valores aplicada en México en 1981-1982 y que la autora reseña sobre todo en su capítulo sobre los valores políticos, por lo que algunos capítulos abordados por investigadores como Alberto Hernández, Carlos Muñoz Izquierdo, Silvia Schmelkes Pablo Latapí y Luis Leñero no son abordados.

Describe, los factores que valoran más los mexicanos hoy como la familia, los buenos modales, la responsabilidad, la honestidad con los demás, la obediencia, la tolerancia y el respeto, así como la fidelidad en el matrimonio, la comprensión y la tolerancia con los hijos. En el rubro de valores políticos, tratado por Iván Zavala, se describe la poca participación en actividades políticas, incluso se observa rechazo a ellas, prefieren la libertad y un alto porcentaje (55.8 %) se inclina por la derecha, aunque se describen como reformistas, en el sentido de que nuestra sociedad debe mejorarse poco a poco a través de reformas.

El libro presenta un gran avance en la conceptualización de los valores, los avances en su comprensión desde diferentes perspectivas teóricas, con la idea de que su discusión permita conocerlos, reflexionar sobre ellos y vivirlos, lo cual permitiría fortalecer la participación cívica y política de nuestro país, y enfrentar las disputas desde una perspectiva de construcción de nuestra realidad cotidiana.

INFORMACIÓN PARA COLABORADORES

Se invita a todos los educadores e investigadores vinculados a la temática de la Revista a enviar colaboraciones que contribuyan al desarrollo teórico y metodológico de la educación de jóvenes y adultos con énfasis en el campo del trabajo, el medio ambiente y desarrollo sustentable, la salud y el desarrollo local, evaluación y sistematización. Asimismo, artículos que difundan las experiencias exitosas en la Región sobre estos temas.

Los trabajos de investigación o de reflexión teórica deberán tener relevancia para la educación de jóvenes y adultos.

La investigación básica tendrá como objetivo central detectar su aplicación al campo profesional y los principios generales que impliquen los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación.

El análisis metodológico o teórico tendrá como objetivo hacer una revisión crítica, sistemática y de alta calidad, de las publicaciones o trabajos más importantes sobre alguno de los temas de la Revista.

Los textos tendrán una extensión diferente según la sección a la que se vayan a destinar:

- Artículos: 5-15 cuartillas*
- Ensayos: 10-20 cuartillas
- Experiencias exitosas: 5-15 cuartillas
- Reseñas: 1-5 cuartillas

Los trabajos deberán indicar el nombre del autor después del título. Las notas se incluirán al pie de página, las llamadas se harán en números arábigos.

El título, los autores, afiliaciones, y E-mail deberán aparecer en la primera página.

Las fichas bilbliográficas de las referencias deberán contener los siguientes datos: autor, título, lugar de publicación, editorial, año y número de páginas. En el caso de revistas se deberán indicar, el volumen y mes.

Las referencias bibliográficas se incluirán al final del documento en orden alfabético.

Las tablas y mapas deberán aparecer intercalados en el texto.

En las reseñas de libros se deberá anotar el nombre de quien reseña. De ser posible, enviar la portada digitalizada o el libro. En todo caso, cada reseña tendrá que acompañarse de la ficha bibliográfica correspondiente.

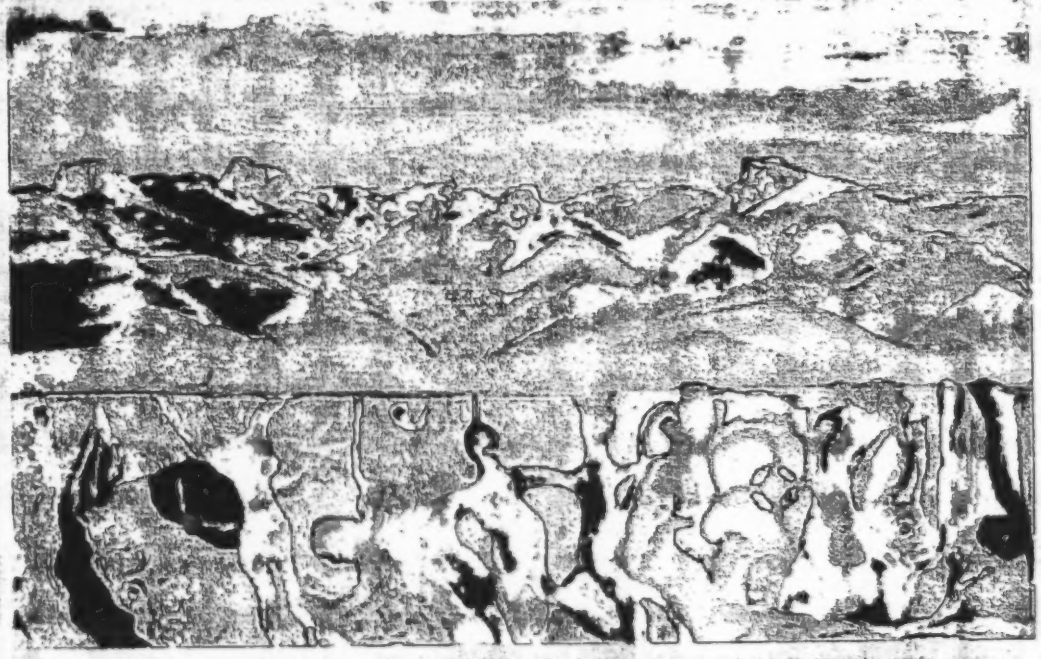
Los originales se reciben impresos y/o en disquet o vía internet, con el texto capturado en word para windows a la siguiente dirección:

CREFAL
Quinta Eréndira
61609 Pátzcuaro, Michoacán, México
Email: jrivas@yreri.crefal.edu.mx

El Consejo Editorial decidirá sobre los textos a publicar. No se devuelven originales, excepto por petición expresa del autor.

Diseño, formación e impresión:
Talleres Gráficos del CREFAL,
Abril del 2000. Tiraje: 1 500.

* Se considera una cuartilla estándar de 28 líneas (a doble espacio) y 70 caracteres.



U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

NOTICE

REPRODUCTION BASIS

This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket) form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.

This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").